



Cláudia Sofia  
Pinela Pinheiro

## **Escrever para adquirir e explicitar conhecimentos**

Contributos do desenvolvimento de uma  
sequência didática para o processo de escrever  
para aprender

Relatório do Projeto de Investigação do Estágio III  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Mariana Oliveira Pinto

Julho de 2015

Versão Definitiva



## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste projeto final de mestrado só foi possível com o apoio, compreensão e amizade de algumas pessoas, às quais passo a agradecer do fundo do coração.

À minha família, que ao longo da minha vida sempre me proporcionou condições para poder alcançar os meus objetivos académicos e pessoais, contribuindo sempre para o meu crescimento, amparando as minhas quedas. Em particular, neste momento, ao meu irmão Diogo, pela disponibilidade que teve em apoiar-me e por toda a ajuda que me deu.

Aos meus amigos, que estiveram sempre presentes ao longo de todo o percurso mostrando o seu apoio e preocupação.

À minha orientadora, Mariana Oliveira Pinto, por toda a paciência e dedicação, pelo apoio, orientação e saberes que me transmitiu.

Aos meus meninos, que fizeram com que este trabalho fosse possível e que tanto me ensinaram e me marcaram. À professora cooperante, Filomena Alves, quer pela disponibilidade e compreensão prestadas ao longo dos dois estágios realizados, quer pela liberdade que me deu para a realização da minha investigação. À minha colega de estágio, Ana Leitão, porque em conjunto conseguimos tornar a experiência de estágio uma experiência única, produtiva e de grande crescimento profissional.

A todas as pessoas que se vão cruzando no meu caminho nas diversas experiências que vou tendo oportunidade de integrar, por me ajudarem a construir a pessoa que já sou hoje e acreditarem na pessoa em que me quero tornar amanhã, encorajando-me a nunca desistir dos meus sonhos, particularmente da paixão por educar.



## RESUMO

Ao longo de todos ciclos de escolaridade, com uma regularidade diária, os alunos utilizam a escrita para a realização de tarefas escolares, nas diversas áreas disciplinares. Estas tarefas podem variar entre o registo de informações sobre os conteúdos abordados, tomada de notas da informação transmitida pelo professor, elaboração de trabalhos escritos ou resolução de tarefas de avaliação (como testes). No decorrer dessas tarefas, os professores detetam frequentemente dificuldades de escrita dos alunos. Como consequência dessas dificuldades, associadas ao ensino da escrita, e sendo esta uma competência fundamental nas diversas áreas disciplinares, os problemas da escrita contribuem de forma decisiva para o insucesso escolar.

No sentido de contornar os problemas associados à escrita, surge a necessidade de fornecer aos alunos estratégias para o desenvolvimento do escrever para aprender. O processo de escrever para aprender apresenta uma evidente relação entre a escrita e a aquisição, estruturação e expressão do conhecimento.

O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo compreender os efeitos do desenvolvimento de uma sequência didática, previamente planificada e implementada pelo professor. Essa sequência didática resulta da realização intencional de um conjunto de tarefas, com o objetivo de trabalhar com os alunos o processo de escrever para aprender através do ciclo de escrita.

Neste sentido, elaborou-se uma tarefa de investigação aplicada antes e depois da realização da sequência didática. Assim, numa fase inicial caracterizam-se as produções escritas dos alunos e os problemas associados. Na fase final, demonstram-se os resultados da aplicação da sequência didática, recorrendo à comparação dos dados recolhidos nas produções iniciais e finais dos alunos.

Os resultados obtidos permitem concluir que, na fase inicial do estudo, os alunos não possuíam quaisquer técnicas de seleção e organização de informação, o que se refletia na qualidade dos textos produzidos. Depois da implementação da estratégia, os textos finais dos alunos apresentam melhorias, quer ao nível dos conteúdos textualizados, quer em relação à própria estrutura e organização textual.

**Palavras-chave:** Escrever para Aprender; Ciclo de Escrita; Sequência Didática; Exposição Escrita.



## **ABSTRACT**

Throughout all educational cycles, students use writing every day to perform school tasks in different subject areas. These tasks can be anything from writing information on content covered, take notes of the information that the teacher imparted, elaboration of written assignment or even solving written tests. During these tasks teachers often detect difficulties in students' writing. As a result of these difficulties, related with the teaching of writing, and this being a fundamental competence in various disciplines, the writing problems contribute decisively to school failure.

In order to avoid the writing problems, comes the need to provide students with strategies to develop the process of writing to learn. This process presents a clear relationship between writing and the acquisition, structuring and expression of knowledge.

The work presented here aims to understand the effects of the development of a didactic sequence, previously planned and implemented by the teacher. This didactic sequence results from the intentional preforming of a set of tasks, in order to work with the students the process of writing to learn through the writing cycle.

For this purpose, it was developed a research task applied before and after the implementation of the didactic sequence. Initially, the written productions of students and their problems were characterized. In the final phase, the results of the application of the didactic sequence were shown, using the comparison of data collected in the early and final productions of the students.

The results obtained allow to conclude that in the early stage of the study, students did not have any selection techniques and ability to organize information, which was reflected in the quality of texts produced. After implementation of the strategy, the final texts have improved, both in terms of textualized content, whether in structure and textual organization.

**Keywords:** Writing to Learn; Writing Cycle; Didactic Sequence; Written Exposition.





## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I. Enquadramento Teórico .....	3
Capítulo I. A importância da escrita no sucesso escolar .....	3
1. A função da escrita na escola .....	3
2. O papel dos professores no ensino da escrita .....	5
3. Escrever (e Ler) para Aprender nos documentos oficiais do Ministério da Educação.....	7
3.1. Escrever (e Ler) para Aprender no Programa de Português.....	7
3.2. Implicações das várias áreas de conhecimentos no desenvolvimento do escrever para aprender.....	9
Capítulo II. Escrever para aprender: sequência didática de textos expositivos-informativos .....	11
1. Processo de escrita .....	11
2. Ciclo de escrita.....	12
2.1. Sequência didática.....	15
3. Escrever para aprender implica ler para aprender .....	17
PARTE II. O Estudo: Metodologia, Apresentação e Interpretação da Intervenção .....	21
Capítulo I. Enquadramento Metodológico .....	23
1. Questão de partida e organização do estudo .....	23
2. Participantes no estudo.....	24
3. A tarefa de investigação .....	24
4. Modelo de investigação.....	26
5. Fases do estudo .....	27
5.1. Fase 1: Produção inicial - <i>Caracterização das produções escritas dos alunos: categorias de análise</i> .....	27
5.1.1. Seleção de informação .....	29
5.1.2. Organização da informação.....	29
5.1.3. Redação do texto .....	30
5.2. Fase 2: Sequência didática - <i>Desenvolvimento da SD nas práticas de escrita dos alunos: procedimentos</i> .....	31
5.2.1. Fases do CE.....	31
5.2.1.1. Mobilização de conhecimentos prévios.....	32
5.2.1.2. Recolha e seleção de informação.....	32
5.2.1.3. Organização da informação .....	33
5.2.1.4. Redação do texto .....	34
5.2.2. Sessões da sequência didática .....	34
5.2.3. Síntese da sequência didática .....	39

5.3. Fase 3: Produção final - <i>Avaliação dos resultados da implementação da SD no processo de escrever para aprender dos alunos: categorias de análise</i> .....	39
5.3.1. Seleção de informação.....	40
5.3.2. Organização da informação.....	41
5.3.3. Redação do texto.....	42
Capítulo II. Apresentação e interpretação dos dados e dos resultados das duas produções do estudo.....	43
1. Fase 1: Produção inicial - <i>Caracterização das produções escritas dos alunos</i> .....	43
1.1. Estratégias de seleção de informação no <i>texto-fonte</i> .....	43
1.2. Organização da informação.....	45
1.2.1. Caracterização dos apontamentos.....	45
1.2.2. Conteúdos considerados nos apontamentos.....	47
1.3. Redação do texto.....	49
1.3.1. Conteúdos consideradas na produção textual.....	50
1.3.2. Relação dos conteúdos considerados nos apontamentos e na produção textual da fase 1.....	51
2. Fase 3: Produção final - <i>Avaliação dos resultados da implementação da SD no processo de escrever para aprender dos alunos</i> .....	54
2.1. Seleção de informação.....	54
2.1.1. Unidades linguísticas sublinhadas.....	55
2.1.2. Cores dos sublinhados.....	58
2.1.3. Conteúdos sublinhados.....	58
2.2. Organização da informação.....	59
2.2.1. Caracterização dos apontamentos.....	60
2.2.2. Conteúdos considerados nos apontamentos.....	61
2.2.3. Relação entre as subcategorias sublinhadas no <i>texto-fonte</i> e consideradas nos mapas de organização de informação.....	62
2.3. Redação do texto.....	64
2.3.1. Subcategorias consideradas no texto final.....	64
2.3.2. Relação dos conteúdos considerados nos apontamentos e na produção textual da fase 3.....	66
2.3.3. Percurso evolutivo da produção final.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

## ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

### Figuras

Figura 1 - Fases do ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), a partir de Pinto e Pereira (2006)	12
Figura 2 - Processo de escrita e fases do CE, a partir de Pereira e Pinto (2008).....	15
Figura 3 - Esquema da sequência didática (Dolz et al., 2001; Schneuwly & Dolz, 2004).....	16
Figura 4 - Fases e objetivos do estudo .....	23
Figura 5 - <i>Texto-fonte</i> “A girafa” .....	25
Figura 6 - Fases e objetivos do estudo: produção inicial .....	27
Figura 7 - Produção inicial: categorias de análise.....	28
Figura 8 - Fases e objetivos do estudo: sequência didática .....	31
Figura 9 - Registo da mobilização de conhecimentos: chuva de ideias .....	32
Figura 10 - Registo de recolha e seleção de informação: sublinhados.....	33
Figura 11 - Registo de organização da informação: tabela “organizar ideias” .....	33
Figura 12 - Registo de redação de texto: textualização.....	34
Figura 13 - Fases e objetivos do estudo: produção final .....	39
Figura 14 - Produção final: categorias de análise.....	40
Figura 15 - Sublinhados no <i>texto-fonte</i> (alunos A1 e A5).....	44
Figura 16 - Exemplo de transcrição integral de parágrafos do <i>texto-fonte</i> (aluno A1) .....	46
Figura 17 - Exemplo de transcrição com eliminação e substituição de palavras do <i>texto-fonte</i> (aluno A7) .....	46
Figura 18 - Exemplo de transcrição total do <i>texto-fonte</i> (aluno A3).....	47
Figura 19 - Subcategorias transcritas para os apontamentos (fase 1).....	48
Figura 20 - Exemplo de transcrição e diminuição da informação entre os apontamentos e o texto final (aluno A6) .....	49
Figura 21 - Subcategorias transcritas para os textos finais (fase 1) .....	50
Figura 22 - Subcategorias transcritas para os apontamentos e para os textos finais (fase 1) .....	51
Figura 23 - Número de subcategorias transcritas pelos alunos para os apontamentos e para os textos finais (fase 1).....	52
Figura 24 - Unidades linguísticas sublinhadas pelos alunos .....	55
Figura 25 - Unidade linguística: palavras-chave (aluno A1).....	56
Figura 26 - Unidade linguística: parágrafos (aluno A17).....	56
Figura 27 - Unidade linguística: frases ou constituintes da frase (aluno A14) .....	57
Figura 28 - Unidade linguística: texto – excerto do <i>texto-fonte</i> (aluno A8).....	57
Figura 29 - Exemplo de cores dos sublinhados (aluno A18) .....	58
Figura 30 - Número de subcategorias sublinhadas por cada aluno no <i>texto-fonte</i> (fase 3) .....	59

Figura 31 - Exemplo de apontamentos (aluno A20) .....	60
Figura 32 - Exemplo comparativo do formato dos apontamentos entre as fases 1 e 3 (aluno A7) ..	61
Figura 33 - Conteúdos transcritos nos apontamentos (fases 1 e 3) .....	62
Figura 34 - Conteúdos sublinhados e transcritos para os apontamentos (fase 3) .....	63
Figura 35 - Conteúdos considerados nos textos finais (fases 1 e 3) .....	64
Figura 36 - Evolução dos conteúdos considerados nos textos finais (fase 1 e 3) .....	65
Figura 37 - Número de subcategorias transcritas pelos alunos para os apontamentos e para os textos finais (fase 3) .....	66
Figura 38 - Conteúdos considerados nos sublinhados, nos apontamentos e no texto final (fase 3) .	68

## **Tabelas**

Tabela 1 - Descritores de desempenho adaptados do Programa (Reis et al., 2009) .....	9
Tabela 2 - Categorias e subcategorias do <i>texto-fonte</i> e respetivos códigos .....	30
Tabela 3 - Conjunto de sessões da sequência didática .....	38
Tabela 4 - Categorias e subcategorias do <i>texto-fonte</i> e respetivos códigos .....	41

## **ANEXOS (CD)**

### **Anexo 1**

*Texto-fonte*

### **Anexo 2**

Recolha e seleção de informação nos *textos-fonte* dos alunos (fase 1)

### **Anexo 3**

Apontamentos dos alunos (fase 1)

### **Anexo 4**

Textos finais dos alunos (fase 1)

### **Anexo 5**

Recolha e seleção de informação nos *textos-fonte* dos alunos (fase 3)

### **Anexo 6**

Apontamentos dos alunos (fase 3)

### **Anexo 7**

Textos finais dos alunos (fase 3)

### **Anexo 8**

Materiais auxiliares às sessões didáticas da SD (fase 2)



## **ABREVIATURAS**

**EpA**            Escrever para aprender

**CE**            Ciclo de escrita

**SD**            Sequência didática

**PNEP**          Programa Nacional do Ensino do Português

**DGIDC**        Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**EB**            Escola Básica





## INTRODUÇÃO

A escrita desempenha uma função essencial e transversal ao longo de toda a escolaridade. Diariamente, os alunos são confrontados com tarefas de escrita, nas diversas disciplinas, a partir das quais desenvolvem grande parte das aprendizagens na escola. Assumindo a escrita um papel tão importante no contexto do ensino, os problemas que lhe estão associados são inevitavelmente um tema recorrente e de grande relevância, contribuindo de forma evidente para o insucesso escolar dos alunos. Se a escrita é um veículo transversal de explicitação de conhecimentos, nomeadamente na avaliação dos alunos, os problemas da escrita são também eles transversais, sendo relatados pelos professores de todas as disciplinas.

Constatando a importância do tema, vários investigadores, em contexto nacional, (Carvalho & Pimenta, 2005; Pinto, 2011, 2013, 2014; Pinto & Pereira, 2006) têm-no estudado profundamente, caracterizando concretamente os problemas no ensino e aprendizagem da escrita em diferentes níveis da escolaridade. Estes mesmos investigadores têm desenvolvido estudos, elaborado teorias e produzido múltiplas ferramentas, propondo reestruturações de maior ou menor alcance do ensino da escrita na sala de aula. Compreendendo o contributo dos problemas da escrita no insucesso escolar dos alunos, é de toda a pertinência continuar a investigar este tema no sentido de consolidar e aprofundar o conhecimento atual, comprovar estudos e teorias e ensaiar novas abordagens. O objetivo será atingir resultados positivos, traduzíveis em propostas de trabalho que possam ser efetivamente implementadas em contexto escolar.

Um exemplo evidente de que a escrita tem um papel de destaque na aprendizagem e aquisição dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas é o facto dos alunos estudarem através da leitura e da elaboração de apontamentos úteis à organização mental dos conhecimentos. Percebe-se então que a escrita assume um papel crucial tanto ao nível da explicitação dos conhecimentos, como da própria construção dos mesmos. Assim, volta a destacar-se a pertinência da investigação sobre o processo de escrita, no sentido de a tornar um meio cada vez mais eficaz de transmissão e aquisição do conhecimento.

Atendendo à relevância que a escrita assume no ensino e os problemas que ainda hoje apresenta, este estudo tem como objetivo investigar de que forma se poderá desenvolver o ensino e a aprendizagem da escrita, no sentido de estimular a sua utilização como ferramenta de aprendizagem explícita e intencional. Desta forma, o ponto de partida

do estudo consiste na caracterização das capacidades dos alunos no que se refere ao escrever para aprender, no contexto de um ciclo de ensino específico, onde a aprendizagem da escrita é especialmente decisiva. Na sequência dessa caracterização, a investigação avançará para a implementação, no contexto da aula, de um dispositivo didático desenvolvido pelo Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) da DGIDC, o ciclo de escrita, inicialmente proposto por Pinto e Pereira (2006), identificando e analisando o seu efeito no processo de escrita dos alunos.

Na prossecução dos referidos objetivos, o estudo desenvolverá algumas das componentes do ciclo da escrita, um dispositivo que define um conjunto de etapas essenciais ao desenvolvimento do processo de escrita. Na sequência da aplicação de algumas dessas etapas, será avaliada a sua eficácia relativamente ao processo de escrita para a construção de conhecimentos.

O presente trabalho está organizado em duas grandes partes: o enquadramento teórico e o estudo. A primeira parte, que sintetiza o quadro teórico de referência, contém a literatura relativa ao tema do estudo. Nessa parte são identificados e analisados diferentes estudos que não só fundamentam a pertinência do estudo que aqui se apresenta, como dão suporte ao trabalho, esclarecendo os conceitos essenciais ao tema. A segunda parte, dedicada ao estudo propriamente dito, está dividida em dois capítulos: o enquadramento metodológico e a apresentação e interpretação dos dados e dos resultados. No enquadramento metodológico descreve-se a questão de partida, o objetivo do estudo e a sua organização, os seus participantes, a tarefa de investigação aplicada, o modelo de investigação e as diferentes fases que compõem o estudo. O segundo capítulo refere-se à apresentação dos dados e dos resultados do estudo e à sua respetiva análise e interpretação.

O trabalho termina com as considerações finais, as quais apresentam uma análise geral do trabalho, avaliando todo o processo. Nestas considerações finais retomam-se as conclusões e os resultados da investigação e, com base neles, será apresentada a resposta à questão de partida. Nesta análise crítica final referem-se também os aspetos menos bem conseguidos e as dificuldades que surgiram no decorrer do trabalho.

## **PARTE I. Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I. A importância da escrita no sucesso escolar**

#### **1. A função da escrita na escola**

A escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento. A posse de competências de escrita pode estar associada ao sucesso na escola, já que grande parte da comunicação que aí tem lugar assenta em suporte escrito. Muito do insucesso dos alunos não decorrerá tanto da falta de conhecimentos, mas antes da incapacidade de os verbalizar por escrito (Carvalho & Pimenta, 2005, p. 1877).

Um bom desempenho escolar é influenciado pela aquisição de competências de escrita. A prova de que a escrita assume este papel importante no sucesso escolar reside no facto de a maioria das avaliações acontecer através da expressão escrita dos conhecimentos dos alunos. Da mesma forma, existem evidências de que a escrita é uma ferramenta de aprendizagem, mostrando implicações na aquisição e organização do conhecimento (Carvalho & Pimenta, 2005; Castelló, 2008; Gallego, Alvarez, & Eulate, 2008).

A escrita assume um papel fundamental ao longo de todos os níveis de ensino. No decorrer do seu percurso escolar, todos os dias e nas várias disciplinas, os alunos deparam-se com tarefas de escrita. Essas tarefas são fundamentais, pois é através delas que se processa uma parte significativa das aprendizagens em contexto escolar. Neste sentido, escrever apresenta-se como uma das competências transversais a qualquer área do conhecimento, tal como se assume no documento programático:

O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que o português e a sua aprendizagem estão diretamente relacionados com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino e mesmo, naturalmente, antes e para além dele (Reis et al., 2009, p. 12).

Escrever, em contexto escolar, envolve três grandes funções: *escrever para produzir diferentes textos, escrever para aprender e escrever para criar* (Reis et al., 2009). Na ótica da função de *escrever para aprender* (EpA, a partir de agora), está evidenciado o

caráter transversal da escrita nas diferentes áreas do conhecimento. É aqui que a escrita revela duas funções distintas, relativamente ao conhecimento do aluno. Por um lado, como forma de construção de conhecimentos, pensando na utilização da escrita como ferramenta de estudo e organização de conhecimentos; por outro lado, como forma de explicitação de conhecimentos, nomeadamente através da avaliação dos alunos (Pinto, 2014).

O desenvolvimento do EpA é essencial na expressão do conhecimento e no próprio processo de construção desse conhecimento, funcionando como uma importante ferramenta no registo do que vai sendo lido. Como comprova o estudo de Carvalho e Pimenta (2005), a importância do desenvolvimento das competências de escrita influencia o ensino em qualquer nível escolar, incluindo o ensino superior. Este facto apoia a ideia de que as competências de escrita devem ser trabalhadas desde cedo, tornando-se, desta forma, e cada vez mais, uma ferramenta para os alunos ao longo dos anos. Ainda no estudo atrás referido, os autores referem que os alunos universitários apresentam bastantes dificuldades na redação dos trabalhos académicos. Tais dificuldades poderiam ser reduzidas, se o desenvolvimento do EpA tivesse acontecido desde cedo e de forma contínua e explícita.

Uma maior competência de escrita traduzir-se-á, naturalmente, numa maior facilidade de expressão e numa melhor expressão, o que faz com que ela possa ser vista como um factor de sucesso escolar e académico (Carvalho & Pimenta, 2005, p. 1878).

Na escola, os alunos deparam-se com a escrita essencialmente sob forma de explicitação de conhecimentos. O produto de avaliação das disciplinas em geral é essencialmente constituído por escritos sob forma de respostas a perguntas (testes de avaliação de conhecimentos). Contudo, antes da escrita surgir na forma de explicitação de conhecimentos, é necessário começar por planificá-la. Portanto, numa primeira etapa – na planificação – os alunos deverão fazer a construção do conhecimento através das diferentes estratégias associadas a esta etapa. A leitura surge, assim, interligada à escrita, na medida em que é através da leitura que se desenvolvem algumas fases do processo de escrita, nomeadamente a seleção de informação nos textos lidos. Desta forma, o aluno constrói o seu conhecimento através da mobilização, seleção e organização das informações de um texto (Pereira & Pinto, 2008; Pinto, 2013).

O ensino da escrita deve, de acordo com vários autores, ser desenvolvido segundo dois modos de ação: o processo de escrita e o contexto da escrita (Angulo, Marugán, &

López, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Pinto, 2008). A ação sobre o processo de escrita facilita o desenvolvimento das estratégias que a escrita implica. Por outro lado, a ação sobre o contexto da escrita proporciona o desenvolvimento dos conhecimentos ao nível da aprendizagem. Esta ação depende não só dos procedimentos que acontecem antes da elaboração do texto (mobilização, seleção e organização de ideias), como também do resultado da escrita que traduz os conhecimentos adquiridos. Focando apenas o modo de ação sobre o contexto, a escrita constitui um instrumento de integração de saberes. Estes saberes são adquiridos num texto, tanto através da mobilização e seleção de conhecimentos, como da tomada de decisões relativamente ao conteúdo e à sua organização (Barbeiro & Pereira, 2007).

Como afirmam Carvalho e Pimenta (2005), o desenvolvimento do processo de escrita contribui para o sucesso escolar dos alunos. No entanto, este desenvolvimento não se deve cingir ao tempo dedicado exclusivamente à disciplina da língua, uma vez que este sucesso é um contributo para as diferentes disciplinas (Barbeiro & Pereira, 2007). Desta forma, poderá ser articulado com outras disciplinas, nomeadamente com a elaboração de textos próprios das diferentes disciplinas escolares, trabalhando os aspetos do processo da escrita.

## **2. O papel dos professores no ensino da escrita**

Uma das principais preocupações dos professores (a nível geral dos diferentes ciclos de ensino) diz respeito à falta de compreensão da leitura dos alunos. De facto, este problema condiciona o desenvolvimento efetivo das aprendizagens dos diferentes conteúdos disciplinares.

Considerando os resultados obtidos por diferentes estudos (Blaser, 2007; Castelló, 2008, cit. em Pinto, 2014), constata-se que os professores não desenvolvem atividades relacionadas com a recolha e seleção de informação, de forma explícita e intencional:

(...) de facto, “ler com atenção e sublinhar a informação mais importante” parece ser, para os professores, a única informação de que os alunos precisam para ler e escrever para construir conhecimentos (Pinto, 2014, p. 155).

Segundo Pinto (2014), os professores apresentam dificuldades em planificar e promover atividades de escrita, representadas numa prática intencional e continuada. Da mesma forma, os docentes mostram também desconhecimento ao nível das características

dos géneros e dos textos. Estas evidências permitem concluir que os professores ainda não desenvolvem a escrita numa perspetiva de ferramenta de construção e explicitação dos conhecimentos.

Uma vez que nos currículos das várias disciplinas existem referências explícitas à importância da escrita para aquisição e exposição do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades ligadas ao EpA não deve acontecer exclusivamente nas horas letivas dedicadas ao ensino da língua. Por outro lado, a responsabilidade não deve ser apenas dos professores de português, cabendo aos professores das diferentes disciplinas o papel de incentivar e proporcionar momentos nos quais tais competências de escrita sejam trabalhadas.

Muitas vezes, como afirma Carvalho (2001), as atividades de escrita resultam de atividades de leitura onde a escrita assume apenas o papel de «*explicitação de aspectos*» relacionados com a leitura efetuada. Assim, nota-se uma falta de reflexão, planificação e intenção por parte dos professores em relação às atividades de escrita. Segundo Amor (1993) cit. Carvalho (2001), outro aspeto relacionado com as atividades de escrita diz respeito à falta de definição de um contexto de comunicação. Neste sentido, a autora refere que a falta de informações dadas para a realização da tarefa de escrita, nomeadamente o destinatário e as finalidades, tem um efeito negativo no processo de escrita.

Como refere Angulo (2010), existe a “*necesidad de formar al profesorado en procedimientos que reconozcan la complejidad de esta habilidad comunicativa y que expliciten el proceso, de modo que se favorezca la adquisición de la misma mediante prácticas reflexivas.*” (p. 13). De facto, ainda existe um longo caminho a percorrer. Os professores necessitam de tornar as suas práticas de ensino da escrita mais explícitas e continuadas.

Concluindo, apesar das indicações dos documentos oficiais referirem também a importância da escrita como veículo de construção e explicitação de informação, os professores ainda hoje apresentam fragilidades nesta área. Se, por um lado, o currículo dá importância à aquisição de técnicas de recolha e seleção de informação, os professores relativizam-na (Pinto, 2014).

No próximo ponto, serão apresentados e discutidos os fundamentos sobre o processo do EpA nos documentos oficiais.

### **3. Escrever (e Ler) para Aprender nos documentos oficiais do Ministério da Educação**

#### **3.1. Escrever (e Ler) para Aprender no Programa de Português**

Torna-se pertinente perceber quais as orientações que são dadas pelos documentos oficiais sobre a questão do Escrever (e Ler) para Aprender. Tal como se refere no Programa de 2009, o 1.º Ciclo não só se caracteriza como o primeiro momento da educação formal do aluno, como representa uma etapa crucial ao longo de todo o percurso escolar. Neste sentido, é necessário desde logo começar a fomentar técnicas que possibilitem ao aluno ter sucesso no desenvolvimento do seu conhecimento.

Como já foi referido anteriormente, é através da língua escrita que se processam grande parte das aprendizagens na escola. A língua portuguesa, tendo um carácter translinguístico (a relação entre a língua e os outros saberes), trata-se de um saber fundamental. Todas as aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento, são transmitidas através da língua oral, escrita e lida. A abordagem deste estudo, centra-se na função da escrita de EpA e por isso mobiliza essencialmente as competências de leitura e escrita.

Relativamente à questão de EpA no 1º ciclo, surgem, no Programa oficial da disciplina, como descritores de desempenho da leitura (para os 1º e 2º anos) aspetos como: *compreender o essencial dos textos lidos; mobilizar conhecimentos prévios; localizar informação pretendida* (Reis et al., 2009, pp. 22, 49 e 50). Estes descritores relevam a importância dada, desde cedo, à utilização de textos como ferramenta para a construção do conhecimento, no intuito de acrescentar à informação antiga novas informações e assim reorganizar o conhecimento. Relativamente aos 3º e 4º anos, estes descritores evidenciam os seguintes tópicos: *ler com fluência textos (...) para obter informação e organizar conhecimento; localizar informação a partir de palavras ou expressões-chave; utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar* (pp. 24 e 52). Nesta fase do 1º ciclo de ensino, o currículo volta a destacar aspetos que vão ao encontro da perspetiva da função da escrita para aprender, nomeadamente trabalhando procedimentos que visem facilitar a construção do conhecimento.

A competência de escrita, como define o Programa, é a representação gráfica do conhecimento e o resultado de processos cognitivos e translinguísticos complexos

(planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) (Reis et al., 2009, p. 16). Ao nível dos 1º e 2º anos, evidenciam-se os seguintes descritores: *escrever pequenos textos com respeito pelo tema; planificar pequenos textos em colaboração com o professor; organizar a informação; pesquisar mais informação* (pp. 22 e 55). Para os 1º e 2º anos, os objetivos focam-se já em começar a aplicar estratégias de planificação para a elaboração de textos. Nota-se, então, a importância dada à construção de textos que implica a construção/organização do conhecimento. Nos segundos dois anos do ciclo (3º e 4º anos) estes descritores especificam-se e centram-se na utilização de estratégias de planificação e textualização: *utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir a informação; planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos; organizar a informação em gráficos, mapas, tabelas* (p. 58). Com efeito, observa-se desde o primeiro ciclo de ensino uma preocupação com as questões que o EpA define. Por esta razão, destaca-se a importância de começar desde cedo a trabalhar técnicas que ajudem não só os alunos a construir textos coerentes, como a possibilitar que ao longo dos anos de escolaridade sejam mecanizadas estratégias que facilitem o processo de construção do conhecimento, nomeadamente através de técnicas de estudo.

Torna-se pertinente olhar para o Programa comparando as orientações referentes aos três primeiros ciclos de ensino. A seleção realizada a nível do Programa corresponde ao desenvolvimento do EpA. A tabela seguinte apresenta os descritores de desempenho do Programa, tanto ao nível da leitura como ao nível da escrita, relacionando o desenvolvimento que deve acontecer ao longo dos ciclos.

Ciclos de Ensino	Leitura
1º Ciclo	1º e 2º Anos • Compreender o essencial dos textos lidos.
	3º e 4º Anos • Ler com fluência textos (...) para obter informação e organizar o conhecimento; • Distinguir (...) o que é essencial do que é acessório.
2º Ciclo	• Ler com fluência textos (...) para obter informação, concretizar tarefas, organizar os conhecimentos.
3º Ciclo	• Interpretar textos (...) apreendendo o sentido global, posicionando-se criticamente quanto à validade da informação lida, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação (...).



Ciclos de Ensino	Escrita
1º Ciclo	1ª e 2ª Anos • Escrever pequenos textos com respeito ao tema (...).
	3ª e 4ª Anos • Recorrer a técnicas básicas para registar, organizar e transmitir informação; • Recorrer a técnicas básicas e a processos de planificação, textualização e revisão (...).
2º Ciclo	• Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir a informação; • Recorrer a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão (...).
3º Ciclo	• Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação (...) como instrumento da apropriação e partilha do conhecimento; Recorrer automaticamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão (...).

Tabela 1 - Descritores de desempenho adaptados do Programa (Reis et al., 2009)

O quadro anterior permite justificar a importância do EpA no desenvolvimento da construção e explicitação de conhecimentos. A nível da leitura, os descritores mostram a importância dada à leitura como forma de obter informação. Da mesma forma realçam a seleção de informação ao “*distinguir entre (...) informação implícita e explícita, essencial e acessória*” (p. 26).

Ao longo dos ciclos intensifica-se o grau de desenvolvimento dos descritores relacionados com a planificação, textualização e revisão dos escritos (evidenciados na escrita). Estes aspetos estão diretamente envolvidos com o processo de EpA. Desta forma, verifica-se que o Programa apresenta os fatores que influenciam o desenvolvimento do EpA.

Ao longo deste ponto, foi possível identificar no Programa de Português vários descritores na leitura e na escrita, que justificam a importância de desenvolver, de forma explícita, o EpA.

Seguidamente, o enfoque recairá sobre as referências ao desenvolvimento do EpA nos currículos e orientações das diferentes disciplinas escolares.

### 3.2. Implicações das várias áreas de conhecimentos no desenvolvimento do escrever para aprender

Como foi possível afirmar anteriormente, o Programa de Português assinala, para os diferentes ciclos de ensino, a importância de atividades que desenvolvam o EpA.

Também no currículo das diferentes disciplinas surgem referências da importância dada ao EpA, como forma de construção do conhecimento, que se espera que os alunos adquiram.

Tomando como exemplo a análise do currículo da área do Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), ao nível dos princípios orientadores é dito: *Os alunos serão ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento (...)* (p. 102). Ora, começa a observar-se a articulação entre as áreas, quanto à questão aqui discutida, a escrita como função de construção de conhecimento. Também se afirma que *”com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento (...), cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada”* (p. 102). A estes instrumentos e técnicas associam-se desde logo as componentes da planificação que fazem parte do processo de escrita. Estes componentes permitem tornar a aprendizagem cada vez mais significativa e explícita. Uma vez que a abordagem do EpA envolve todos estes intervenientes, é possível justificar a utilização da escrita como uma forma de construção do conhecimento.

De facto, a perspetiva do EpA centra-se essencialmente no trabalho com a leitura e com a escrita, sendo a disciplina de Português a responsável por assumir grande parte deste trabalho. No entanto, sabe-se que o desenvolvimento do processo do EpA influencia as aprendizagens que são efetuadas nas diferentes áreas do saber.

Assim como surgem referências à importância da escrita na área do estudo do meio, da mesma forma é possível observá-las em outras áreas o conhecimento. Estes objetivos aparecem também ao longo dos vários ciclos de ensino.

Perante este cenário, importa salientar que não cabe apenas à disciplina de Português desenvolver a abordagem do EpA. O desenvolvimento da escrita no sentido de construção e explicitação do conhecimento é do interesse de todas as áreas, pelo que deverá ser trabalhado e interligado em todas as disciplinas.

## Capítulo II. Escrever para aprender: sequência didática de textos expositivos-informativos<sup>1</sup>

Como já referido anteriormente, segundo Barbeiro e Pereira (2007), o ensino da escrita deve ter em conta dois modos de ação: a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto da escrita. O primeiro, facilita o desenvolvimento das estratégias que a escrita implica. Por outro lado, o contexto da escrita diz respeito aos procedimentos que acontecem antes da elaboração do texto (mobilização, seleção e organização de ideias), assim como ao resultado da escrita enquanto registo do conhecimento adquirido (na forma de um texto que subsiste para além do momento em que foi realizado).

### 1. Processo de escrita

O desenvolvimento do EpA implica a compreensão dos processos envolvidos. Como defende Barbeiro (1999), o processo de escrita é um processo complexo. Uma evidência dessa complexidade é a variedade de componentes envolvidas no mesmo. A realização da tarefa de escrita está dependente dos conhecimentos prévios sobre o tema, do tempo disponível para a sua realização, do acesso à informação bem como dos instrumentos de escrita, etc.

No processo de escrita estão envolvidas três grandes componentes, que garantem o seu desenvolvimento: a planificação, a textualização e a revisão.

Em primeiro lugar, a **planificação** tem como objetivo a mobilização dos conhecimentos prévios acerca do tema em questão (chuva de ideias/*brainstorming*), recolha de informações sobre o mesmo, seleção e organização (esquemas e mapas de ideias) da informação através da tomada de notas. Esta componente surge para definir objetivos, ativando e selecionando informações, organizando as ideias e orientando assim a construção do texto.

A **textualização** é a segunda componente da produção textual. Esta centra-se concretamente no momento da redação do texto. Ao longo da redação existem três aspetos fundamentais, a explicitação de conhecimentos (conteúdos), a formulação linguística e a articulação linguística (Barbeiro & Pereira, 2007).

---

<sup>1</sup> De acordo com a opção pela designação de “textos expositivos-informativos” apresentada na nota 4, p. 19.

A última (mas não menos importante) componente refere-se à **revisão** da produção escrita. Esta permite reler, avaliar, corrigir e reformular o texto no sentido de o melhorar.

Todas estas componentes têm um papel fundamental no processo de escrita, no entanto, o estudo que aqui será apresentado foca-se nas componentes de planificação e textualização como veículos de explicitação de conhecimentos.

Cada uma das três componentes é constituída por um conjunto de estratégias, cuja finalidade é o desenvolvimento do EpA. Estes métodos estão organizados em diferentes fases em torno de um ciclo, e devem ser trabalhadas continuamente com os alunos. O ciclo de escrita corresponde a uma das possibilidades de desenvolvimento do EpA. Em seguida, será abordado o ciclo de escrita, assim como as suas fases.

## 2. Ciclo de escrita

No enquadramento deste estudo, salienta-se especialmente a escrita como ação sobre o contexto e como forma de escrever para aprender. Esta função da escrita, escrever para aprender, está relacionada com a tomada de notas no sentido de explicitar conhecimentos. O ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Pinto, 2008; Pinto & Pereira, 2006) corresponde a um modo de ação que permite desenvolver esta função de escrever para aprender. Este recurso desenvolve-se em várias fases, fases essas que correspondem ao processo de escrita.

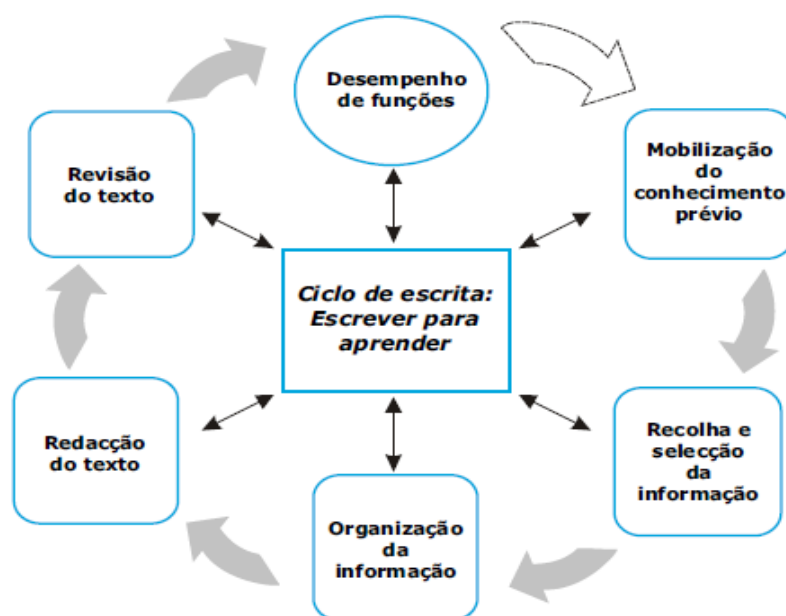


Figura 1 - Fases do ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), a partir de Pinto e Pereira (2006)

A figura anterior sistematiza as fases do *ciclo de escrita* (CE, a partir de agora). Na primeira fase do ciclo, a **mobilização de conhecimento prévio**, o aluno deve indicar o conhecimento que tem sobre um determinado tema. Neste momento é feita uma chuva de ideias, o aluno escreve palavras (do seu conhecimento) relacionadas com o tema em questão. Inicialmente este trabalho deve ser realizado em conjunto e o tema deverá ser simples.

A **recolha e seleção de informação** é a segunda fase da intervenção onde ao conhecimento prévio dos alunos se adicionam novas informações (que mais tarde são integradas com os conhecimentos antigos dos alunos). É nesta fase que se recorre a um texto (*texto-fonte/informativo*) sobre um tema cujo conhecimento prévio já foi mobilizado. Inicialmente faz-se a análise em grupo, identificando no texto informações relacionadas com o tema. Através desta fase, os alunos criam hábitos de pesquisa e aprendem a seleccionar a informação nova sublinhando palavras-chave.

Segundo Giasson (1993), a utilização de estratégias que facilitem este processo permite aos alunos definir concretamente os conhecimentos contidos no texto. Assim, a autora sugere a referência às palavras-chave neste processo, mostrando de que forma o professor as pode introduzir na aula. De acordo com (Cassany, Luna, & Sanz, 2007) a seleção de informação num texto deve obedecer a «criterios de economía y rentabilidad». Para escolher (apenas) a informação necessária é importante ter em conta três fatores: «el tema, el objetivo y las necesidades del lector.» A utilização de palavras-chave mostra-se essencial na construção de representações gráficas.

Depois de recolhida a informação, a **organização da informação** surge da necessidade de tornar a informação recolhida num *instrumento de aprendizagem*.

É pertinente ensinar os alunos a tomarem notas e assinalarem o texto com objetivo (de reter a informação essencial) de o resumir. Além disso, quase todos os leitores hábeis procedem assim. Estas notas sobre o texto permitem que nos lembremos do que foi lido, discriminar o essencial do secundário e situar ideias às quais é preciso voltar mais tarde (Giasson, 1993, p. 122).

Assim os alunos experimentam estratégias, sintetizando a informação em categorias (cada uma delas associada a uma pergunta). Desta forma originam-se tabelas e mapas semânticos. “Os alunos começam por colocar as palavras-chave, de acordo com as categorias que definiram no esquema, completando posteriormente o mapa com os

conceitos relacionados.” (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Pinto, 2008; Pinto & Pereira, 2006, p. 34)

Na fase de organização de informação, considera-se a importância dos esquemas, uma vez que estes permitem organizar a informação de um texto. O aluno que seja capaz de fazer a leitura de um texto e construir um esquema onde são descritos os conhecimentos, é um aluno capaz de compreender a leitura efetuada. Assim como a construção de um *puzzle*, a construção de um esquema implica o preenchimento do mesmo com as informações retiradas do texto (Wilson e Andreson, 1986 Cit. em Giasson, 1993). Esta experiência culmina com a organização e compreensão do texto.

Após as primeiras três fases (mobilização, recolha, seleção e organização dos conhecimentos) que dizem respeito à componente de planificação da escrita, a **redação do texto** é fase da produção do texto final. Esta produção acontece partindo da planificação feita anteriormente, nomeadamente através das palavras-chave selecionadas e das tabelas de organização de informação. A utilização destes mapas de informação facilita o processo de escrita, ou seja, do próprio ciclo de escrita.

A **revisão do texto** é a última fase deste ciclo. Uma vez que o texto é construído através de tabelas e mapas de informação, torna-se necessário fazer uma revisão do processo de escrita, analisando micro e macroestrutura, procurando uma melhor formulação do texto.

O ciclo de escrita admite um conjunto de fases, como já foi apresentado, ligadas às componentes do EpA. A figura seguinte relaciona as componentes do processo de escrita com as fases do CE.

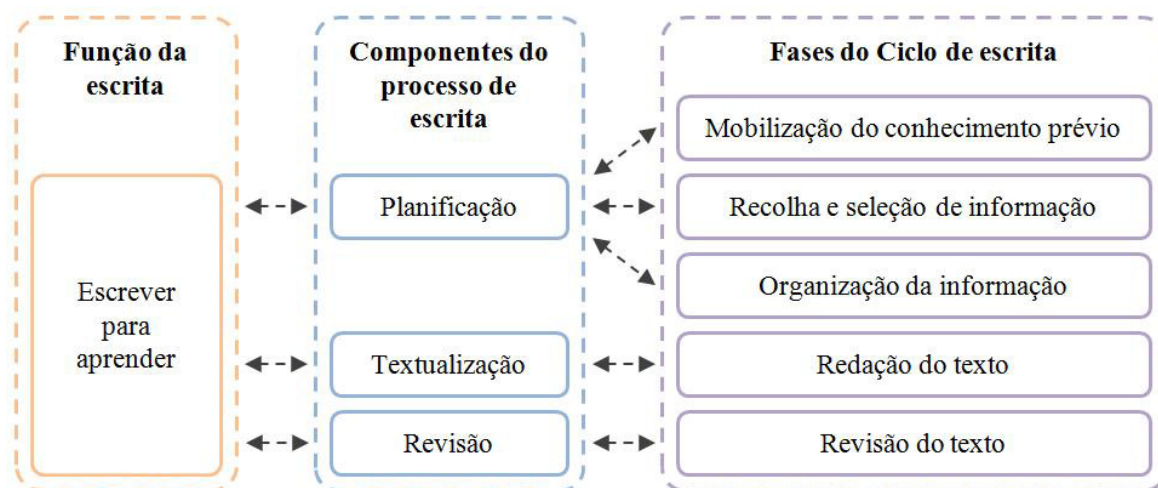


Figura 2 - Processo de escrita e fases do CE<sup>2</sup>, a partir de Pereira e Pinto (2008).

No esquema, encontram-se interligados componentes e fases do processo de escrita. Todos eles são fundamentais para a evolução de EpA nos alunos, ao longo dos ciclos de ensino. Para que todos estes aspetos sejam devidamente trabalhados, surge a necessidade de criar um conjunto de atividades de sala de aula. A sequência didática (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001; Pereira, 2000; Pinto & Pereira, 2006; Schneuwly & Dolz, 2004) corresponde a um modo de ação didática, que permite desenvolver nos alunos o EpA através do CE.

## 2.1. Sequência didática

Define-se como sequência didática um conjunto de atividades articuladas entre si e organizadas em diversos módulos, com o objetivo de fornecer ao aluno ferramentas que o ajudem a elaborar um determinado género textual (Dolz et al., 2001; Schneuwly & Dolz, 2004). A sequência didática tem então como principal objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um género textual. Para formular uma sequência didática, existem várias etapas que devem ser respeitadas. Estas encontram-se representadas no esquema seguinte.

<sup>2</sup> A investigação não incidiu sobre a componente de revisão, no entanto destaca-se a sua importância e sublinha-se que embora esta componente apareça no final do processo, ela deverá ter em conta as diferentes etapas que a antecedem e que são abordadas no presente trabalho.

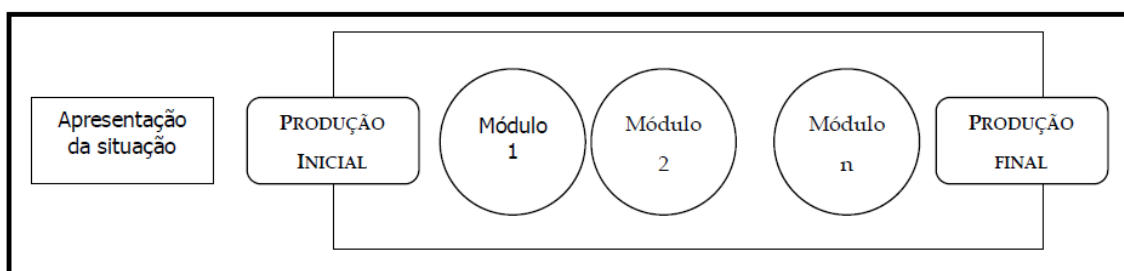


Figura 3 - Esquema da sequência didática (Dolz et al., 2001; Schneuwly & Dolz, 2004).

De acordo com os autores, identificam-se as seguintes etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos (aqui tratados como sessões) e produção final. O professor começa por fazer a **apresentação** da situação de comunicação. Este momento é fundamental para explicitar detalhadamente a tarefa que os alunos terão de realizar. As indicações devem incluir o género textual abordado, o destinatário da produção, a forma de apresentação e quem participa na tarefa. A **produção inicial** é a segunda etapa da sequência didática. É caracterizada pela realização de uma atividade concreta, ou seja, uma tarefa preparada e apresentada pelo professor para ser executada pelos alunos. É na produção inicial que se dá o primeiro confronto com o género textual; é um momento de consciencialização do aluno e do professor das dificuldades referentes ao objeto de aprendizagem. Através da atividade, o professor faz a avaliação das capacidades iniciais dos alunos. Da mesma forma, construirá um conjunto de atividades e tarefas adaptadas às dificuldades detetadas. Segue-se um conjunto de **sessões (os módulos)**, que constituem a etapa mais longa e importante da sequência. Estas resultam na realização de tarefas cujo objetivo é o fornecimento de ferramentas úteis que permitam aos alunos adquirir o objeto de aprendizagem. Assim, ao longo dos módulos, são trabalhados os problemas encontrados na produção inicial. Os autores distinguem três categorias a ter em conta nas sessões: *atividades de observação e de análise de textos* – são atividades indispensáveis à aprendizagem uma vez que realçam aspetos do funcionamento do texto; *tarefas simplificadas de produção de textos* – exercícios rígidos cujo objetivo é destacar e trabalhar um problema concreto da produção textual; *elaboração de uma linguagem comum* – esta categoria permite que ao longo de toda a sequência seja possível, falar e compreender o que é dito sobre os textos.

No contexto deste estudo, o objetivo das sessões da sequência didática é trabalhar os aspetos fundamentais do EpA e do CE. A sequência didática termina com uma **produção final**, a realização da atividade da produção inicial. Este momento permite ao



aluno pôr em ação os instrumentos fornecidos durante as sessões. Nesta última etapa avaliam-se os progressos verificados nos alunos e a própria sequência didática.

Ao longo deste segundo capítulo apresentou-se o conceito de EpA. Referiu-se que o ensino da escrita acontece com base num processo organizado, que envolve três grandes componentes: a planificação, a textualização e a revisão. Expôs-se que o desenvolvimento do processo do EpA é auxiliado pelo CE na medida em que, através das suas fases, são trabalhadas técnicas úteis ao EpA. Estas estratégias são desenvolvidas com os alunos através de uma sequência didática.

*“A sequência didática corresponde, pois, a um ciclo de lições organizadas para se trabalhar em profundidade um determinado género textual (...)”* (Pereira, 2002, pp. 51, 52). A sequência didática surge assim como forma de fornecimento e exploração de estratégias úteis, sendo constituída por várias etapas, atividades e tarefas. Em cada sessão da sequência, são introduzidas as diferentes fases do CE, das quais, uma das primeiras, corresponde à seleção e recolha de informação no texto. Desta forma a leitura do texto é um passo importante a ser explorado, pois é através dele que a recolha e seleção de informação se tornam possíveis. É portanto sobre a leitura que recairá o próximo tópico.

### **3. Escrever para aprender implica ler para aprender**

Ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Na vida quotidiana deparamo-nos com a linguagem escrita nos mais diversos contextos, pelo que se torna necessário saber ler e escrever fluentemente.

Segundo Sim-Sim (2007), ensinar a ler é ensinar a extrair a informação contida num texto escrito, sendo necessário dar as ferramentas que permitam que as crianças compreendam o que está escrito. No que diz respeito às questões do ensino da leitura, a investigação prova que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino de métodos para a compreensão de textos e um contacto frequente com boa literatura.

Abordando a temática da leitura, é importante identificar os processos que lhe dizem respeito. Estes últimos, referem-se às aptidões que são essenciais na abordagem de um texto, em relação às ações cognitivas ao longo da leitura. Estes processos organizam-se em cinco categorias (Irwin, 1986 cit. em Giasson, 1993): os microprocessos; processos de integração; macroprocessos; processos de elaboração e processos cognitivos. Estes processos devem complementar-se entre si, sendo que cada um corresponde a uma

habilidade importante na leitura, contudo na sequência deste estudo serão apenas aprofundados aqueles que vão ao encontro do mesmo.

Os **microprocessos** possibilitam a compreensão de informação contida numa frase. Assim consideram-se três capacidades fulcrais, nomeadamente, o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e a microseleção<sup>3</sup>. Focando apenas a última habilidade dos microprocessos, a microseleção permite ao leitor decidir qual a informação a retirar de uma frase. Deste modo, à medida que o aluno vai lendo (frase a frase) a informação relevante vai sendo retida na memória, para que as novas informações completem as mais antigas. Deve então haver uma separação da informação relevante (mantida na memória) da informação dispensável, como pormenores acessórios e pouco significativos.

O professor tem aqui o papel de facilitador do processo de microseleção, quando elabora tarefas que permitam aos alunos adquirir estratégias de seleção de informação. Uma estratégia que pode ser apontada pelo professor, para ativar este processo é a utilização (ao longo da leitura) de duas cores diferentes para distinguir a informação importante da acessória. Por outro lado, pode sugerir que os alunos formulem perguntas importantes para cada frase no sentido de reconhecer a informação principal.

Os **processos de integração** admitem o estabelecimento de ligações entre as proposições ou entre as frases. Estas relações são distintas em dois grandes componentes: os referentes e os conectores e a noção de inferência. O leitor deve compreender os elementos de coesão das frases, estabelecendo ligações entre as proposições e retirando as relações entre frases.

Os processos anteriormente descritos centram-se na compreensão de pequenas estruturas (frases), por outro lado os **macroprocessos** possibilitam a compreensão do sentido global do texto. Neste ponto, o enfoque recairá na utilização dos textos informativos na compreensão. É a partir da estrutura destes últimos, que o aluno aprende a reter a informação apresentada.

A seleção de informação no texto, como já foi referido, pode ser desenvolvida pelos professores na sala de aula. Estes devem apresentar tarefas que facilitem a compreensão e aquisição deste processo. Um dos aspetos a ter em conta na construção das tarefas, é a escolha do texto. O professor deve seleccionar adequadamente o texto, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, o conteúdo do mesmo deve facilitar a

---

<sup>3</sup> Termo escrito segundo o Acordo Ortográfico. No original, ocorre *microselecção*.

aquisição da estratégia de seleção de informação. O “texto expositivo-informativo”<sup>4</sup> é um dos textos mais adequados ao desenvolvimento do processo de microseleção, na medida em que se trata de um texto sobre a realidade, cujo conteúdo é organizado no sentido de esclarecer, descrever e transmitir informações sobre um tema concreto. Desta forma, a escolha adequada deste “tipo textual”, tratando temas do cotidiano e conhecimento dos alunos, permite que estes desenvolvam o interesse e a concentração necessárias para a aquisição da informação.

O “texto informativo” pode ter diversas classificações. Uma das classificações mais conhecidas, categoriza estes textos “*segundo as relações lógicas de base neles contidas*” (Giasson, 1993, p. 164). Classificam-se, então, segundo Meyer (cit. Giasson, 1993; cit. em Pinto, 2014), em cinco categorias: a) descrição; b) enumeração; c) comparação; d) causa-efeito e e) problema-solução.

No âmbito deste estudo o “texto informativo” utilizado classifica-se, segundo os autores, como uma **descrição**, dando informações sobre um sujeito, especificando os seus atributos e características. No caso concreto do estudo, o texto utilizado descreve as diferentes características da girafa.

Ora, se o texto informativo facilita a compreensão, então devem ser desenvolvidas estratégias que cativem os alunos no intuito de os fazer compreender o texto. Giasson (1993) menciona as representações gráficas, como a estratégia facilitadora no processo de compreensão do texto.

Assim como os mapas de estradas são úteis a um viajante que quer dirigir-se a um local específico sem se perder, os gráficos permitem que o leitor se oriente através do texto (Moore et al., 1989, cit. em Giasson, 1993, p. 167).

As representações gráficas destacam-se aqui como um mecanismo útil à função da escrita – escrever para aprender. Estas podem ser elaboradas sob forma de tabela e (ou) de gráfico. Para a elaboração de uma representação gráfica, o aluno deve ativar o processo de microseleção, selecionando no texto as ideias mais importantes. Após a definição destas informações, o aluno deve agrupá-las e fazer relações entre elas. No que diz respeito aos

---

<sup>4</sup> A designação de “texto expositivo-informativo”, muito embora possa ser alvo de discussão, é aqui utilizada apenas por fazer parte da terminologia quer dos Programas e Metas, quer da prática dos professores.

gráficos de “textos informativos-descritivos”, estes contêm uma unidade principal (o tema do texto) e é a partir desta unidade que saem os ramos para as ideias retiradas sobre o tema.

Os **processos de elaboração** remetem para a compreensão do texto através (entre outros aspetos) das previsões e da integração da informação do texto nos conhecimentos anteriores. As previsões entram neste ponto associadas à construção de uma chuva de ideias, que o professor sugere aos alunos quando lhes pede que descrevam os conhecimentos acerca de um tema.

Ao longo desta primeira parte foi possível perceber qual a importância dada ao ensino da escrita e da leitura na escola. A análise de vários autores e estudos evidencia que o desenvolvimento das competências da escrita influencia o sucesso escolar dos alunos ao longo de toda a escolaridade. Neste sentido, importa continuar a desenvolver estudos e investigações, apoiados em trabalhos já existentes, que possibilitem a criação e evolução contínua das estratégias, metodologias e instrumentos de trabalho. Serão estes novos estudos e investigações, desenvolvendo novas teorias e abordagens ou aprofundando as já existentes, que permitirão um ensino da escrita cada vez mais bem fundamentado e com melhores resultados.

## **PARTE II. O Estudo: Metodologia, Apresentação e Interpretação da Intervenção**

A escrita tem um papel fundamental em toda a escolaridade e ao longo da vida de qualquer indivíduo. Neste estudo, a escrita surge associada à leitura e à seleção de informação, ou seja, da perspectiva da escrita como forma de construção e explicitação do conhecimento. De facto, comprova-se a importância que a escrita apresenta, quando associada à aprendizagem dos conteúdos disciplinares, com a definição de *saber transversal* (Reis et al., 2009), demonstrando que esta se encontra integrada em qualquer nível e área da educação. O desenvolvimento do EpA influencia a aprendizagem até nos níveis superiores de ensino (frequência universitária), como é comprovado no estudo de Carvalho e Pimenta (2005). Assim, quanto mais cedo se trabalharem os aspetos da escrita referentes ao processo do EpA, maior é a possibilidade deste trabalho se traduzir no sucesso dos alunos a longo prazo.

O tema da escrita apresenta grande pertinência, como é demonstrado ao longo do enquadramento teórico desenvolvido na primeira parte do estudo. Assim, surgiu a investigação que aqui se irá apresentar. Esta investigação consiste no desenvolvimento de uma sequência didática, cujos pressupostos assentam no desenvolvimento do ciclo de escrita, já caracterizado na primeira parte do estudo, no ponto 2 do capítulo II. O estudo aqui apresentado parte de algumas das orientações propostas pela brochura *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*, elaborado pelo PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português) e editado pelo Ministério da Educação (Barbeiro & Pereira, 2007). Nesta brochura são apresentadas as diferentes dimensões da escrita, bem como algumas propostas que ajudam a desenvolver o ensino da escrita. Assim, este estudo está ancorado nessa proposta de forma a compreender os contributos da aplicação de uma sequência didática em que se foquem as fases do ciclo de escrita e de que forma esta aplicação desenvolve o EpA.

Após a primeira parte, onde se sintetizou o enquadramento teórico do tema, apresentando e caracterizando o trabalho que foi desenvolvido até ao momento por diversos autores, o estudo prossegue para o enquadramento, apresentação e interpretação da investigação realizada. Nesta segunda parte do trabalho, designada o estudo e dividida em dois capítulos, serão apresentadas, num primeiro capítulo, a contextualização do estudo e as opções metodológicas. O segundo capítulo, por outro lado, incidirá sobre a análise e interpretação do estudo.

No decorrer do primeiro capítulo será enquadrada a questão de partida, as diferentes fases do estudo e os objetivos gerais do mesmo. Será feita também uma contextualização na qual se apresentam os alunos que participaram no estudo, o modelo de investigação adotado, bem como os procedimentos utilizados para a recolha e análise de dados. Ainda neste primeiro capítulo é feita uma descrição da tarefa de investigação, permitindo, através da sua aplicação, recolher os dados necessários para a análise posterior. Assim, serão descritas as categorias de análise ao longo das fases do estudo, e será ainda apresentada a sequência didática desenvolvida durante a investigação.

No segundo capítulo deste trabalho, a apresentação e interpretação dos dados e dos resultados do estudo, o enfoque será dado à análise profunda de toda a investigação levada a cabo, revelando-se os dados recolhidos e os resultados da metodologia e tarefas implementadas. Esta análise será sobre as 1ª e 3ª fases do estudo, nomeadamente as produções inicial e final. Desta forma serão devidamente exploradas as diferentes categorias de análise que surgiram ao longo do desenvolvimento da investigação. Esta análise terá como *corpora* as produções realizadas pelos alunos e os dados recolhidos serão apresentados em gráficos e figuras que tornem visível, a nível quantitativo, a compreensão dos resultados. Será esta análise, em que se comparam os resultados das diferentes fases do estudo, que permitirá chegar a conclusões e dar resposta à questão de partida.

Seguidamente, de forma a justificar a escolha deste projeto, será apresentada a questão central da investigação, os principais objetivos e as diferentes fases que constituem o estudo.

## Capítulo I. Enquadramento Metodológico

### 1. Questão de partida e organização do estudo

O estudo que se apresenta surge na sequência do enquadramento teórico desenvolvido anteriormente, na primeira parte deste trabalho, elegendo como problemática central o processo de escrever para aprender. No contexto da referida problemática, o desenvolvimento de todo o projeto surge, mais concretamente, assente na seguinte questão de investigação: **O desenvolvimento de uma sequência didática, previamente planificada pelo professor, e implementada de forma explícita e intencional, poderá contribuir para o desenvolvimento do EpA? Em que aspetos?**

Com o objetivo de responder a esta questão, foi construída uma *sequência didática* (SD, daqui para a frente), com o intuito não só de avaliar e caracterizar as produções escritas dos alunos relativamente à função do EpA, como de desenvolver um conjunto de sessões nas quais são fornecidas diversas estratégias definidas pelo CE e, finalmente, de voltar a avaliar as competências dos alunos, percebendo quais os contributos da sequência para a construção e explicitação dos conhecimentos.

Neste sentido, surgiu a necessidade de organizar o estudo definindo diferentes fases para a sua realização. Foram assim estabelecidas três fases que organizaram todo o desenvolvimento do estudo: i) produção inicial, ii) sequência didática e iii) produção final. A cada uma destas fases foi atribuído um objetivo particular, essencial para, no final, se retirarem conclusões que permitam responder à questão de partida já enunciada. A imagem seguinte esquematiza as três fases do estudo e o seu objetivo correspondente:

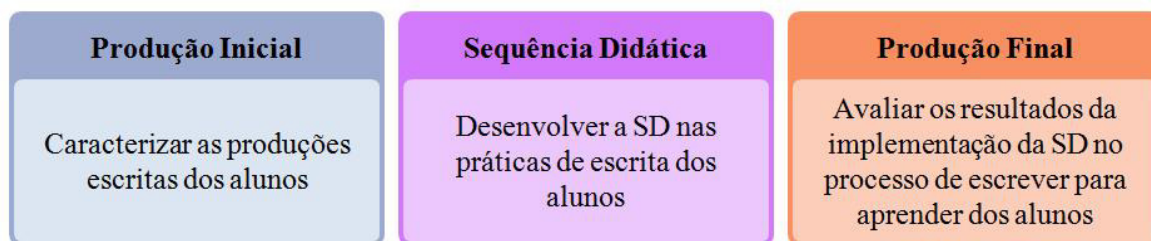


Figura 4 - Fases e objetivos do estudo

De seguida será apresentado o contexto em que o estudo foi realizado, os seus participantes e enquadramento escolar dos mesmos.

## **2. Participantes no estudo**

O presente trabalho de projeto foi desenvolvido em contexto de estágio curricular, correspondendo ao terceiro (e último) momento de estágio de intervenção, no percurso do mestrado. Foi realizado no ano letivo 2013/2014, na escola EB da Quinta do Conde nº 3, do Agrupamento de Escolas Michel Giacometti, situada na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra.

O estudo foi realizado com a turma do 2º A, constituída por 24 alunos, sendo que destes apenas 21 participaram no trabalho que será apresentado. Não fizeram parte do estudo três alunos, que, por questões alheias à investigação, não compareceram em parte das atividades de recolha de dados. Por não ter sido possível realizar as mesmas em qualquer outro momento, foi necessário proceder à exclusão dos mesmos. A amostra é então composta por 21 alunos de uma turma do 2º ano de escolaridade.

Os alunos pertencem na sua generalidade a um estrato social médio, residindo maioritariamente na freguesia da Quinta do Conde. Ao nível do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a turma tem um ritmo adequado à sua faixa etária, existindo poucos alunos que manifestem maiores dificuldades. A turma mostra interesse e vontade de aprender e adquirir novos conhecimentos. No que diz respeito à integração dos alunos, a turma é socialmente estável relativamente às relações que estes estabelecem entre si e com os adultos.

Aos alunos que participaram no estudo foi proposta a realização de uma tarefa específica, devidamente planeada no âmbito da investigação desenvolvida, que se apresenta de seguida.

## **3. A tarefa de investigação**

No contexto do estudo, foi desenvolvida uma tarefa que foi aplicada de igual forma no início e no fim do projeto, mais concretamente, nas fases de produção inicial e produção final. Esta tarefa teve como intuito, numa primeira etapa, caracterizar as competências dos alunos no que diz respeito à construção de um texto partindo do *texto-fonte* (texto escrito sobre o tema para leitura) e, numa etapa final, perceber os efeitos da utilização das estratégias do CE para o desenvolvimento da construção do texto final.

O *texto-fonte*, intitulado “A girafa”, resulta da adaptação de um texto do manual de Língua Portuguesa do 2º Ano, *A Grande Aventura*, e de um texto disponível no *site* Júnior da Texto Editora (figura 5).



**Objetivo:** Identificar e organizar informação de um texto informativo.

## A girafa

A girafa vive em África, na savana: um campo muito grande, plano e quente, com ervas e árvores. Vive em manadas, isto é, em grupos. Cada manada tem um chefe.

A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.

É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.

A girafa é o animal mais alto do mundo, chegando a ter seis metros, a altura de três homens e uma criança. Pesa quase 1000 quilogramas, mais do que um automóvel!

O pelo da girafa é curto, castanho-alaranjado, com manchas. Essas manchas distinguem uns animais dos outros, porque são sempre diferentes em cada girafa.

Têm um par de corninhos pequeninos na cabeça que terminam com um alto. Esse alto é feito de osso, por isso nunca cai e como está coberto por pelos ajuda-a a defender-se do ataque de outras girafas. Tem a língua muito comprida e roxa.

Quando estão apaixonadas, as girafas esfregam os seus grandes pescoços umas nas outras, em sinal de carinho.

Adaptado de manual de Língua Portuguesa 2.º Ano: A Grande Aventura e  
<http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=Animais&ID=55>

Tarefa realizada no âmbito do Trabalho de Projeto de Cláudia Pinheiro  
Escola Superior de Educação de Setúbal • março de 2014

Figura 5 - Texto-fonte “A girafa”

O tema selecionado, **os animais**, foi escolhido a partir de um tema já explorado em sala, tema esse integrado no Programa do 2º ano, na área curricular de estudo do meio.

A tarefa solicitada aos alunos foi definida em duas partes: numa primeira parte a leitura e registo de apontamentos; numa segunda parte, a construção do texto final sobre o tema, com base nos apontamentos.

Na primeira parte, que teve como tarefa a leitura do texto, a seleção de informação e a sua organização, foi definida a seguinte instrução para os alunos: *depois de leres o texto com muita atenção, faz os teus apontamentos, escrevendo na folha branca todas as informações importantes que o texto te ensinou.*

Na segunda parte, cuja tarefa se centrou na construção de um texto através das informações selecionadas e organizadas anteriormente, definiu-se, como instrução:

*constrói um texto informativo com as informações da tua folha de apontamentos, como se estivesses a mostrar o que aprendeste sobre o animal.* Na realização desta tarefa foi mantida a folha dos apontamentos e retirado o *texto-fonte* a cada aluno.

A aplicação da tarefa teve a duração de um dia, sendo que cada parte da mesma foi realizada em momentos diferentes. No que diz respeito ao tempo de duração, cada aluno teve a oportunidade de realizar ambas as partes ao seu próprio ritmo.

De seguida será apresentado o modelo de investigação segundo o qual foi desenvolvido o estudo, as características do investigador e os instrumentos de recolha de dados.

#### **4. Modelo de investigação**

O presente estudo foi desenvolvido segundo o modelo de investigação qualitativo, o modelo de Investigação-ação. Este modelo apresenta um conjunto de características (Bogdan & Biklen, 1994), nomeadamente em relação ao papel do investigador e aos instrumentos de recolha de dados. A Investigação-ação é composta por três fases diferentes, a planificação onde se define o problema e o projeto, a ação onde se implementa a observação do projeto e a reflexão onde se avalia toda a ação. Estas fases repetem-se de forma cíclica até que o problema seja resolvido.

Relativamente às características do investigador deste modelo, segundo Fortin (2003), trata-se um observador direto das situações educativas investigadas, as conclusões surgem de uma análise reflexiva de todo o processo e não apenas dos resultados, desta forma os dados traduzem-se em instrumentos a formular ideias e reflexões. Desta forma, o investigador deste estudo observa as situações de forma direta e participante, uma vez que promove tarefas de investigação e aplica sessões didáticas sobre o objeto de aprendizagem. Assim, centra-se em todo o processo de investigação para construir o seu pensamento, adotando uma postura subjetiva evitando fazer inferências pessoais sobre o estudo.

Este modelo de investigação é também considerado um modelo descritivo uma vez que são utilizados instrumentos de recolha de dados que permitem descrever as situações reais. No contexto do estudo, são utilizados os registos dos alunos como instrumento de recolha de dados. Através deste instrumento é feita a análise documental quantitativa.

No ponto seguinte apresentam-se as diferentes fases do estudo e os seus respetivos objetivos. Serão descritas em detalhe as categorias de análise e tarefas enquadradas nas diversas fases.

## 5. Fases do estudo

Para o desenvolvimento do estudo surgiu a necessidade de definir diferentes fases, atribuindo a cada uma delas um objetivo particular.

Numa primeira fase, designada como **produção inicial**, a investigação incidirá na caracterização das produções escritas dos alunos no que se refere ao escrever para aprender. Esta fase determina não só o desenvolvimento da escrita como função de construção e explicitação do conhecimento, como a formulação da fase seguinte. Partindo da produção inicial, o trabalho a desenvolver é estabelecido e adaptado às dificuldades dos alunos.

A **sequência didática** corresponde à segunda fase do estudo e terá como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de sessões (módulos) que permitirão desenvolver técnicas úteis do processo de escrita, nomeadamente as componentes de planificação e textualização.

A fase final do estudo, a **produção final**, permitirá avaliar os resultados da implementação da sequência didática, comparando as duas produções.

### 5.1. Fase 1: Produção inicial - *Caracterização das produções escritas dos alunos: categorias de análise*

Nesta primeira fase, a análise é feita através dos registos (dos alunos) realizados no *texto-fonte*, nos apontamentos e no texto final. Estes registos caracterizam a situação em que os alunos se encontram quanto aos seus escritos, como forma de construção e explicitação de conhecimentos. Simultaneamente a produção inicial resulta na aplicação da tarefa de investigação, que será apresentada mais à frente neste estudo. Para melhor caracterização desta fase, retoma-se o esquema inicial onde estão expressas as fases que decorrem ao longo do estudo.

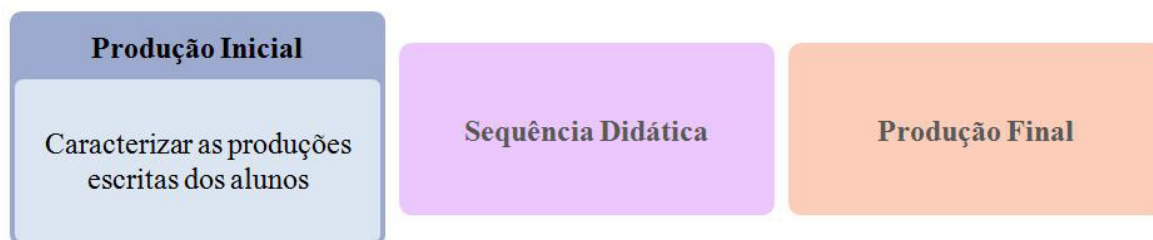


Figura 6 - Fases e objetivos do estudo: produção inicial

Realçando apenas a primeira fase do estudo (produção inicial), evidencia-se como objetivo caracterizar as produções escritas dos alunos.

A análise resulta da aplicação da tarefa, na qual os alunos devem ler, selecionar, organizar informação e, posteriormente, construir um texto com base no trabalho de planificação.

Deste modo, para a caracterização desta fase, surgem três grandes categorias de análise: i) seleção de informação; ii) organização de informação, e iii) redação do texto. A tabela seguinte ilustra as referidas categorias de análise, bem como a organização de cada uma:



Figura 7 - Produção inicial: categorias de análise

Com efeito, a compreensão da forma como os alunos realizam as tarefas de seleção de informação, organização de informação e redação de texto, permitirá a definição das características iniciais em que os alunos se encontram no que respeita a escrever na perspetiva de desenvolver o conhecimento. Será também esta primeira análise que permitirá chegar a conclusões no final deste estudo, através da comparação dos resultados desta fase com os resultados obtidos na produção final, a última fase do trabalho.

### 5.1.1. Seleção de informação

Em relação às categorias de análise, o primeiro tópico diz respeito à seleção de informação, avaliando se os alunos utilizam estratégias de seleção de conteúdos no *texto-fonte* e, caso isso aconteça, a quais recorrem.

### 5.1.2. Organização da informação

Ao nível da recolha e organização da informação a análise recai sobre a caracterização dos apontamentos e conteúdos considerados nos mesmos. Assim, esta avaliação é feita em dois níveis: por um lado ao formato dos apontamentos e, por outro lado, os conteúdos considerados na tomada de notas. A organização de informação é conhecida pelos estudantes como “apontamentos”, pelo que este foi o termo utilizado e explicado na tarefa de investigação.

Os conteúdos do *texto-fonte* foram definidos através de categorias e subcategorias relativas ao tema, *A Girafa*. As categorias estão expressas nos diferentes parágrafos do texto e incluem: *habitat, classe, alimentação e características físicas*. As subcategorias surgem nos parágrafos relativos a cada categoria e incluem: *África, savana e manadas* (no habitat); *mamíferos e nasce da barriga da mãe* (na classe); *herbívora e folhas das árvores* (na alimentação); *pescoço comprido, animal mais alto do mundo, pesa 1000 quilogramas, pelo curto, castanho-alaranjado, manchas, par de corninhos e língua comprida e roxa* (nas características físicas).

A cada subcategoria foi atribuído um código específico, composto por letras e números, em que as letras correspondem às iniciais das categorias (“H” na categoria de habitat) e os números diferenciam as subcategorias em que se dividem (“H1” para África, “H2” para savana e “H3” para manadas). Estes códigos foram criados para simplificar a contabilização, esquematização e análise dos resultados referentes às diversas subcategorias referidas (ou não) pelos alunos, nas produções inicial e final.

Na tabela seguinte estão representados os conteúdos do *texto-fonte*, esquematizando as categorias, as subcategorias e respetivos códigos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Código</b>
<b>Habitat</b>	África	H1
	Savana	H2
	Manadas	H3
<b>Classe</b>	Mamíferos	C1
	(Nasce da barriga da mãe)	C2
<b>Alimentação</b>	Herbívora	A1
	Folhas das árvores	A2
<b>Características físicas</b>	Pescoço comprido	CF1
	Animal mais alto do mundo	CF2
	Pesa 1000 quilogramas	CF3
	Pelo curto	CF4
	Castanho-alaranjado	CF5
	Manchas	CF6
	Par de corninhos	CF7
	Língua comprida e roxa	CF8

Tabela 2 - Categorias e subcategorias do *texto-fonte* e respectivos códigos

### 5.1.3. Redação do texto

A última categoria de análise diz respeito à redação do texto. Neste ponto, o objeto de avaliação é o texto final produzido pelos alunos, mais concretamente, são analisadas e contabilizadas as subcategorias consideradas nessa produção textual.

## **5.2. Fase 2: Sequência didática - *Desenvolvimento da SD nas práticas de escrita dos alunos: procedimentos***

A segunda fase do estudo centrou-se no desenvolvimento da SD com base no CE, no sentido de fornecer ferramentas úteis para o processo de escrita. Assim, retoma-se o esquema das fases do estudo, de forma a melhor compreender o enquadramento desta sequência didática no mesmo.

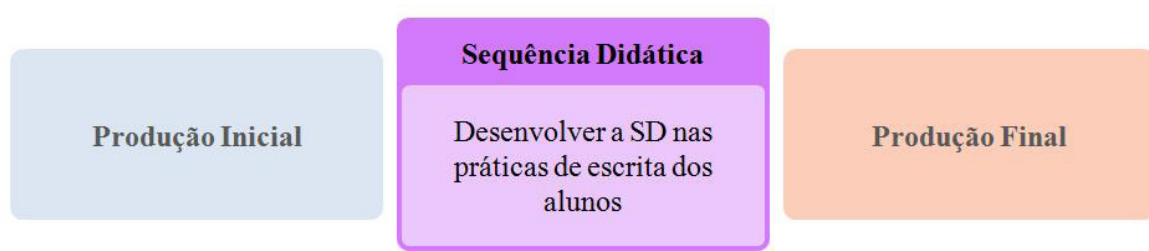


Figura 8 - Fases e objetivos do estudo: sequência didática

Nesta fase de sequência didática foram produzidos pelos alunos, em conjunto e ao longo das diversas sessões, vários tipos de registos. Estes registos foram desenvolvidos pelos alunos no contexto da aplicação das diferentes tarefas ao longo das sessões (ex.: chuva de ideias; seleção de informação no texto; tabelas de organização de ideias). São registos que resultam da exploração de estratégias do CE e, por isso, meramente ilustrativos do trabalho desenvolvido em cada sessão da SD, não se considerando relevantes para a investigação. Desta forma, estes registos só serão utilizados na ilustração e clarificação metodológica do processo desta fase do estudo, nomeadamente na apresentação das fases do CE desenvolvidas com os alunos.

### **5.2.1. Fases do CE**

O desenvolvimento desta fase implicou assim a mobilização das diferentes fases do CE e a sua aplicação sob forma de sequência didática. Para enquadrar as sessões didáticas desenvolvidas e descritas mais à frente, resumem-se de seguida as fases do ciclo de escrita, ilustrando cada uma dessas fases com exemplos concretos de registos dos alunos.

Nesta primeira etapa, é proposto que o aluno relembre o conhecimento que tem sobre o tema. Para a mobilização dos conhecimentos é feita uma “chuva de ideias”, onde o aluno escreve palavras soltas, relacionadas com o tema em questão, como se pode ver na figura seguinte:

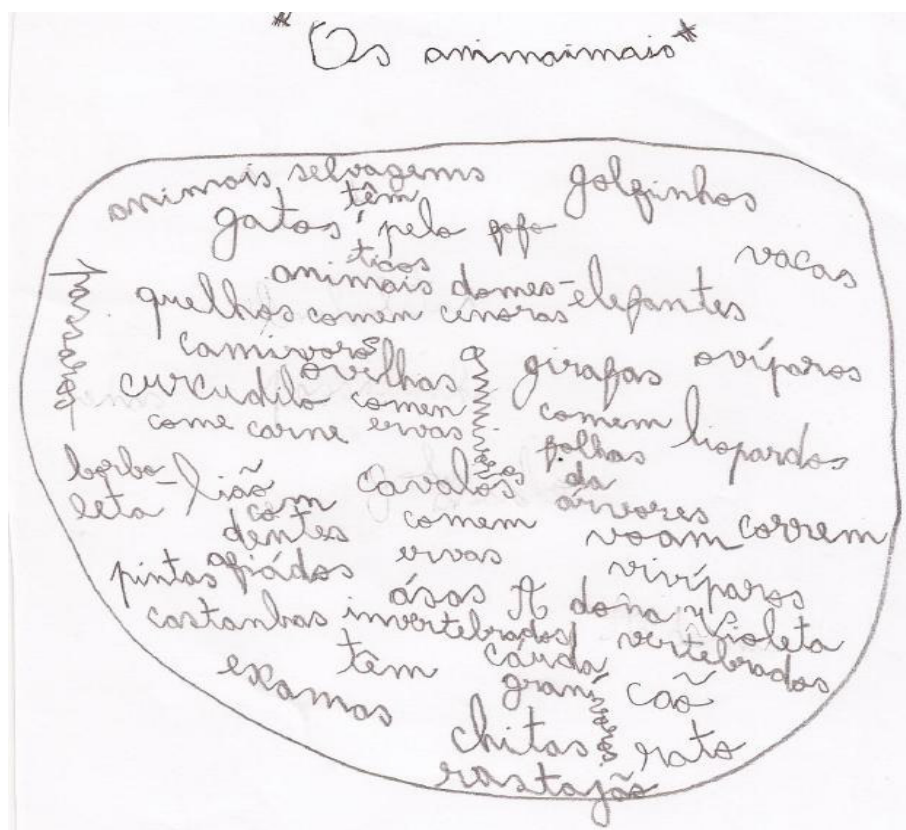


Figura 9 - Registo da mobilização de conhecimentos: chuva de ideias

Na segunda fase da intervenção, ao conhecimento prévio dos alunos acrescentam-se novas informações. É nesta fase que se recorre a um texto informativo (*texto-fonte*) sobre o tema. Faz-se a leitura do texto, identificando as informações relacionadas com o tema. As informações mais importantes são selecionadas, sublinhando apenas as palavras-chave (a utilização de palavras-chave mostra-se essencial para a fase seguinte, ou seja, para a construção de representações gráficas). Desta forma, os alunos criam hábitos de pesquisa e aprendem a selecionar a informação.



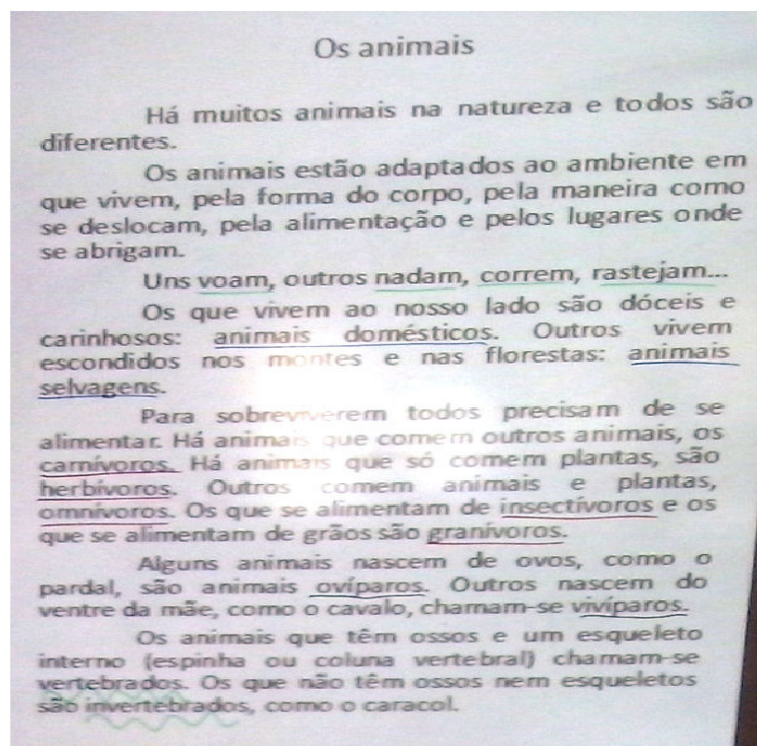


Figura 10 - Registo de recolha e seleção de informação: sublinhados

### 5.2.1.3. Organização da informação

Depois de recolhida a informação, surge a necessidade de tornar a informação recolhida num *instrumento de aprendizagem*. Assim, sintetiza-se a informação em categorias (cada uma delas correspondendo a uma pergunta), originando uma tabela. Na primeira linha da tabela colocam-se as perguntas, devidamente subdivididas, de forma a identificarem as várias colunas que diferenciam cada categoria. Recorre-se à realização deste tipo de esquemas por constituírem uma ferramenta importante, na medida em que permitem organizar a informação de um texto.

<u>Como se deslocam?</u>	<u>Onde vivem?</u>	<u>Co que comem?</u>	<u>Como é o seu interior?</u>	<u>Como nascem?</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>voam</li> <li>nadam</li> <li>correm</li> <li>rastejam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>casa:</li> <li>animais domésticos</li> <li>selva:</li> <li>animais selvagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>carne:</li> <li>carnívoros</li> <li>plantas:</li> <li>herbívoros</li> <li>carne e plantas:</li> <li>omnívoros</li> <li>insectívoros</li> <li>granívoros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>invertebrados</li> <li>vertebrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ovos</li> <li>ovíparos</li> <li>ventre da mãe</li> <li>vivíparos</li> </ul>

Figura 11 - Registo de organização da informação: tabela “organizar ideias”

#### 5.2.1.4. Redação do texto

Depois da concretização das três primeiras fases do CE (mobilização, seleção e organização dos conhecimentos) segue-se a redação do texto. A redação do texto corresponde à fase de construção do texto final. Esta produção acontece partindo da planificação feita anteriormente, nomeadamente através das palavras-chave seleccionadas e das tabelas de organização de informação realizadas.

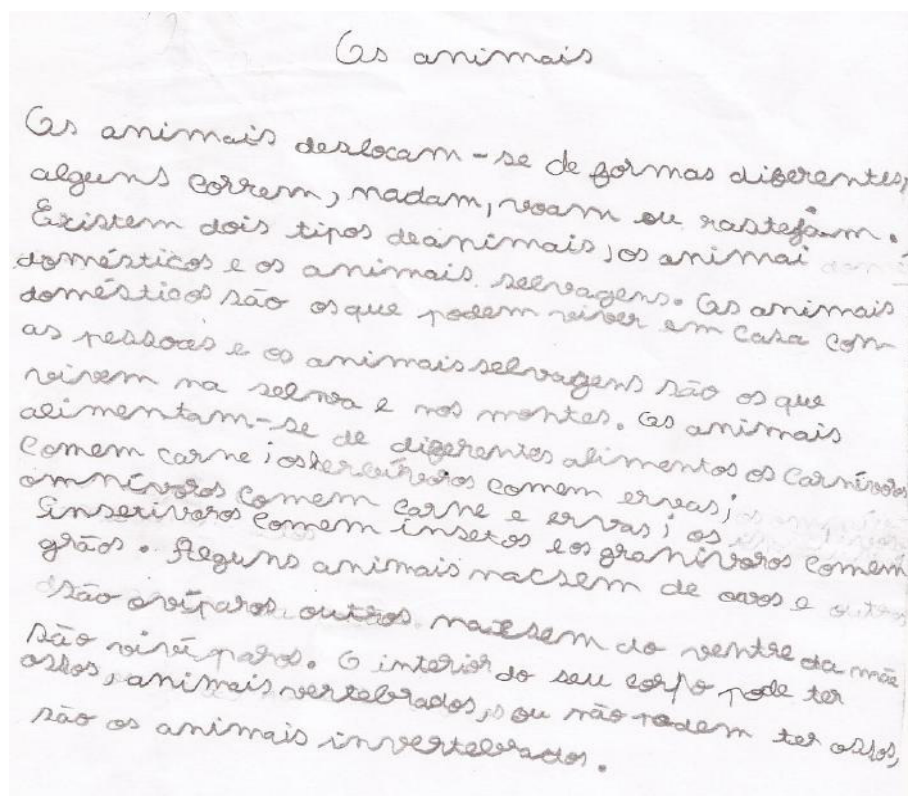


Figura 12 - Registo de redação de texto: textualização

#### 5.2.2. Sessões da sequência didática

Depois da sistematização das diferentes etapas deste processo, apresenta-se o conjunto de sessões desenvolvidas nesta fase do estudo. Esta sequência foi elaborada e implementada pela investigadora. A sequência, seguidamente apresentada, foca-se no conjunto de sessões didáticas realizadas.

SESSÃO 1    “A Primavera”    28/04/2014	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos;</li> <li>• Organização da informação.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão é realizada em conjunto (turma), com uma duração aproximada de 1h.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício conjunto (mobilização de conhecimentos), onde cada aluno diz o que sabe sobre o tema “A primavera”;</li> <li>• Registo no quadro da chuva de ideias sobre o tema;</li> <li>• Organização das ideias, em conjunto no quadro, através da construção de uma tabela de organização de informação;</li> <li>• Formação de perguntas correspondentes às diferentes categorias e escrita das palavras-chave (da chuva de ideias) na coluna por baixo da categoria correspondente (ex.: “Categoria: O que é? Palavras: Estação do ano”).</li> </ul>

SESSÃO 2    “Os animais”    8/05/2014	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos;</li> <li>• Recolha e seleção de informação;</li> <li>• Organização da informação.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de registo (mobilização de conhecimentos: chuva de ideias);</li> <li>• Texto informativo: “Os animais”;</li> <li>• Projetor e quadro.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão é realizada em conjunto (turma), com uma duração aproximada de 1h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos e registo individual da chuva de ideias sobre o tema “Os animais”;</li> <li>• Organização das ideias, em conjunto no quadro, através da construção de uma tabela de organização de informação, à semelhança do que aconteceu na sessão 1;</li> <li>• Projeção e leitura (no quadro) do texto “Os animais”;</li> <li>• Seleção de novas informações, no texto, sublinhando palavras-chave, que ajudem a completar a tabela de organização de informação;</li> <li>• Associação de cores às palavras-chave do texto, cada palavra com a cor correspondente à categoria;</li> <li>• Completar a tabela com uma nova categoria e respetiva cor, adicionando as novas informações;</li> <li>• Explicação à turma: Recorrer à recolha e seleção de informação, sublinhando as palavras importantes, assim como a organização da informação em tabelas ou em mapas, é útil para ajudar a aprender.</li> </ul>

SESSÃO 3    "Os meios de transporte"    14/05/2014	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos;</li> <li>• Recolha e seleção de informação;</li> <li>• Organização da informação.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha "Chuva de ideias";</li> <li>• Texto informativo: "Os meios de transporte";</li> <li>• Ficha "Organizar ideias";</li> <li>• Projetor e quadro.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão é realizada em conjunto (turma), com uma duração aproximada de 1h30.</p> <p>Sessão de consolidação das técnicas aprendidas até ao momento, com a introdução de novos recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos (tema: os meios de transporte) na ficha "Chuva de ideias";</li> <li>• Projeção e leitura do texto "Os meios de transporte";</li> <li>• Seleção de novas informações, no texto, sublinhando palavras-chave, que ajudem a completar a ficha "Organizar ideias";</li> <li>• Associação de cores às palavras-chave do texto, cada palavra com a cor correspondente á categoria;</li> <li>• Preencher a ficha de "Organizar ideias" com uma nova categoria e respetiva cor, adicionando as novas informações.</li> </ul>

SESSÃO 4 (Avaliação)    "O Tucano de bico vermelho"    15/05/2014	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos;</li> <li>• Recolha e seleção de informação;</li> <li>• Organização da informação.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha "Chuva de ideias";</li> <li>• Texto informativo: "O Tucano de bico vermelho";</li> <li>• Ficha "Organizar ideias".</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão de avaliação é realizada em pares, com uma duração aproximada de 1h.</p> <p>Esta sessão tem como objetivo fazer um ponto de situação, percebendo o que os alunos conseguiram compreender das três sessões anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos devem repetir os procedimentos das sessões anteriores, recorrendo neste caso à leitura do texto "O Tucano de bico vermelho", elaborando registos na ficha "Chuva de ideias" e na ficha "Organizar ideias".</li> </ul>

SESSÃO 5    “O Tucano de bico vermelho”    22/05/2014	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação do texto.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos elaborados na sessão 4, fichas “Chuva de ideias” e “Organizar ideias” e do texto informativo: “O Tucano de bico vermelho”;</li> <li>• Projetor e quadro.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão é realizada em conjunto (turma), com uma duração aproximada de 1h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição dos registos feitos pelos alunos na sessão anterior;</li> <li>• Projeção e discussão no quadro de um exemplo de seleção de informação (sublinhados no texto “O Tucano de bico vermelho”);</li> <li>• Projeção e discussão no quadro de um exemplo de tabela de “Organizar ideias” sobre o texto;</li> <li>• Construção (em conjunto) de um texto, através da tabela de “organizar ideias” feita pelos alunos;</li> <li>• Exemplificar a construção do texto, pegando numa categoria (da tabela) e transformando-a numa frase para o texto;</li> <li>• A construção do texto é feita no quadro, com a ajuda dos alunos na sua elaboração.</li> </ul>

SESSÃO 6    “Os animais”    28/05/2014	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação do texto.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos elaborados na sessão 2, folha de registo da chuva de ideias;</li> <li>• Texto informativo: “Os animais”;</li> <li>• Projetor e quadro;</li> <li>• Folhas de registo (redação de texto).</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão é realizada em conjunto (turma), com uma duração aproximada de 1h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição dos registos feitos pelos alunos na sessão 2;</li> <li>• Revisão da sessão, tema “Os animais”, mobilização de conhecimentos, recolha e seleção de informação e a sua organização;</li> <li>• Projeção e discussão no quadro de um exemplo de seleção de informação (sublinhados no texto “Os animais”), elaborada em conjunto na sessão 2;</li> <li>• Projeção e discussão no quadro de um registo feito da tabela de organização de informação elaborada em conjunto na sessão 2;</li> <li>• Construção, no quadro (em conjunto), de um texto, através das informações selecionadas e organizadas pelos alunos;</li> <li>• Registo individual do texto construído em conjunto.</li> </ul>

<b>SESSÃO 7 (Avaliação)    “As plantas”    3/06/2014</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos;</li> <li>• Recolha e seleção de informação;</li> <li>• Organização da informação;</li> <li>• Redação do texto.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto informativo: “As plantas”;</li> <li>• Ficha “Organizar ideias”;</li> <li>• Folhas de registo (redação de texto).</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão de avaliação é realizada em grupos de 4 alunos, com uma duração aproximada de 1h30.</p> <p>Esta sessão tem como objetivo fazer um ponto de situação, percebendo se todas as fases do ciclo de escrita foram devidamente compreendidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos devem repetir os procedimentos das sessões anteriores, recorrendo neste caso à leitura do texto “As plantas”, elaborando registos na ficha “Organizar ideias” e redigindo um texto sobre o tema.</li> </ul>

<b>SESSÃO 8    “As plantas”    4/06/2014</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos;</li> <li>• Recolha e seleção de informação;</li> <li>• Organização da informação;</li> <li>• Redação do texto.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos elaborados na sessão 7, ficha “Organizar ideias”, texto informativo “As plantas” e folha de registo da redação de texto;</li> <li>• Projetor e quadro;</li> <li>• Folhas de registo (redação de texto).</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A sessão é realizada em conjunto (turma), com uma duração aproximada de 1h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição dos registos feitos pelos alunos na sessão anterior;</li> <li>• Projeção e discussão no quadro de um exemplo de seleção de informação (sublinhados no texto “As plantas”);</li> <li>• Projeção e discussão no quadro de um exemplo de tabela de “Organizar ideias” sobre o texto;</li> <li>• Construção (em conjunto) de um texto, através da tabela de “organizar ideias” feita pelos alunos.</li> </ul>

Tabela 3 - Conjunto de sessões da sequência didática



### 5.2.3. Síntese da sequência didática

No decorrer da sequência didática, os alunos tiveram oportunidade de conhecer e praticar diversas estratégias do CE. Estas técnicas foram introduzidas de forma progressiva, com exercícios práticos, realizados em conjunto ou em grupos mais pequenos. Os alunos responderam bem às tarefas que lhes foram pedidas, compreenderam o seu objetivo e progressivamente foram sendo capazes de aplicar as várias estratégias autonomamente.

É importante referir que, no contexto do presente estudo, este conjunto de sessões decorreu necessariamente num curto período de tempo. No entanto, estas atividades do CE deverão ser trabalhadas ao longo do ano (e dos anos) no sentido de desenvolver o EpA de uma forma contínua e profunda.

### 5.3. Fase 3: Produção final - *Avaliação dos resultados da implementação da SD no processo de escrever para aprender dos alunos: categorias de análise*

A produção final (à semelhança da produção inicial) resulta da aplicação da tarefa de investigação descrita no início deste capítulo. A análise desta fase é feita através dos registos (dos alunos) realizados no *texto-fonte*, nos apontamentos e no texto final. Estes registos permitem avaliar os resultados da implementação da SD, como forma de construção e explicitação de conhecimentos. Simultaneamente, a produção final resulta na aplicação da tarefa de investigação. Para uma melhor caracterização desta fase, retoma-se o esquema onde estão expressas as fases do estudo.

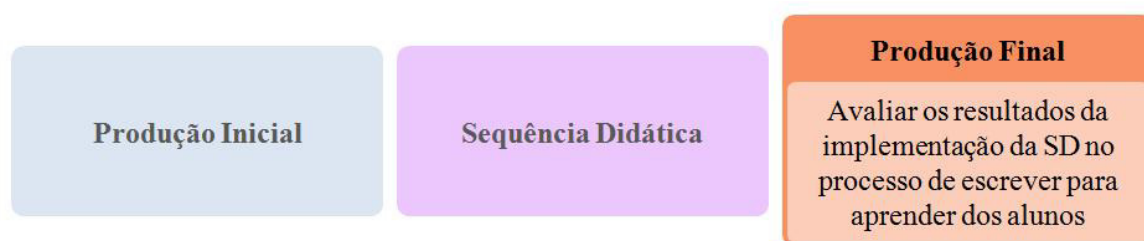


Figura 13 - Fases e objetivos do estudo: produção final

Focando esta última fase do estudo, destaca-se como objetivo principal, avaliar os resultados da implementação da SD no processo de escrever para aprender. Para além desta avaliação dos resultados da aplicação das sessões, é feita uma comparação entre os resultados das duas produções (inicial e final).

Para a caracterização desta fase, à imagem do que sucedeu na produção inicial, distinguem-se três grandes categorias de análise: i) seleção de informação; ii) organização de informação, e iii) redação do texto. A tabela seguinte ilustra as categorias de análise mencionadas, bem como a organização de cada uma:



Figura 14 - Produção final: categorias de análise

### 5.3.1. Seleção de informação

Relativamente à primeira categoria de análise, a seleção de informação, os tópicos incidem sobre as unidades linguísticas sublinhadas, as cores dos sublinhados e os conteúdos sublinhados. A utilização, nesta fase, de metodologias de seleção de conteúdos no *texto-fonte* foi observada e comparada com a utilização de estratégias que se verificou na produção inicial.

Ao nível das unidades linguísticas sublinhadas, a investigação incidiu sobre as diferentes unidades linguísticas contidas nos registos dos alunos, nomeadamente palavras-chave, frases, parágrafos e texto. Partindo dos registos, foi possível identificar as diferentes unidades linguísticas e observar quais as mais utilizadas pelos alunos.

Em relação às cores dos sublinhados, através dos registos dos alunos, destacou-se também a utilização de várias cores nos sublinhados e, desta forma, considerou-se



importante abordar este subtópico na análise. Esta estratégia é utilizada pelos alunos para discriminar as diferentes categorias de informação presentes no texto.

Os conteúdos sublinhados correspondem a outro subtópico de análise da seleção de informação. Neste caso é feito um levantamento quantitativo dos conteúdos efetivamente sublinhados por cada aluno. Voltando aos conteúdos já definidos anteriormente, retoma-se a tabela que ilustra a sua organização em categorias e subcategorias:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Código</b>
<b>Habitat</b>	África	H1
	Savana	H2
	Manadas	H3
<b>Classe</b>	Mamíferos	C1
	(Nasce da barriga da mãe)	C2
<b>Alimentação</b>	Herbívora	A1
	Folhas das árvores	A2
<b>Características físicas</b>	Pescoço comprido	CF1
	Animal mais alto do mundo	CF2
	Pesa 1000 quilogramas	CF3
	Pelo curto	CF4
	Castanho-alaranjado	CF5
	Manchas	CF6
	Par de corninhos	CF7
	Língua comprida e roxa	CF8

Tabela 4 - Categorias e subcategorias do *texto-fonte* e respetivos códigos

Para além de se tratar de uma categoria de análise própria desta fase de produção final, a seleção de informação é também uma categoria já utilizada na produção inicial. Desta forma é possível a comparação entre as duas produções, a identificação de diferenças e a análise da evolução entre a produção inicial e a produção final.

### 5.3.2. Organização da informação

Ao nível da recolha e organização da informação, a análise recai sobre a caracterização dos apontamentos, conteúdos considerados nos apontamentos e relação entre as subcategorias sublinhadas e presentes nos mapas de conceitos. Desta forma, neste tópico a análise é feita a três níveis.

Num primeiro nível, a caracterização dos apontamentos, a análise passa pela qualificação dos registos e comparação dos mesmos com a primeira fase do estudo, a

produção inicial. É assim analisada a estratégia de organização de informação quanto à sua forma.

Relativamente aos conteúdos considerados nos apontamentos, é feito um levantamento quantitativo dos conteúdos registados nos apontamentos e uma comparação posterior com os resultados da produção inicial. Os conteúdos do *texto-fonte* são definidos através de categorias e subcategorias. As categorias estão expressas nos diferentes parágrafos do texto e incluem: *habitat*, *classe*, *alimentação* e *características físicas*. As subcategorias surgem nos parágrafos relativos a cada categoria e incluem: *África*, *savana* e *manadas* (no habitat); *mamíferos* e *nasce da barriga da mãe* (na classe); *herbívora* e *folhas das árvores* (na alimentação); *pescoço comprido*, *animal mais alto do mundo*, *pesa 1000 quilogramas*, *pelo curto*, *castanho-alaranjado*, *manchas*, *par de corninhos* e *língua comprida e roxa* (nas características físicas).

Finalmente, a relação entre as subcategorias sublinhadas e presentes nos mapas de conceitos, consiste na comparação entre os conteúdos considerados pelos alunos na fase de seleção de informação (através dos sublinhados) com os conteúdos registados na fase de organização de informação (nos apontamentos). Esta análise surge da necessidade de perceber se os alunos utilizam a seleção de informação como ferramenta de organização dessa mesma informação, referindo as mesmas subcategorias nas duas fases.

### **5.3.3. Redação do texto**

O último tópico de análise incide na redação do texto e tem como subtópicos as subcategorias consideradas no texto final e o percurso evolutivo da produção final. No âmbito deste tópico, o estudo é baseado numa análise quantitativa dos dados obtidos

Neste tópico o objetivo centra-se essencialmente na análise da evolução entre os textos finais das duas produções, nomeadamente ao nível das subcategorias consideradas nesses textos, assim como na análise da evolução dos alunos ao longo de toda a produção final. Nesse sentido é importante referir que, para esta análise, não foram consideradas as questões de natureza linguística (erros, sintaxe, ou outras).

Em relação ao percurso evolutivo da produção final, este subtópico volta a basear-se nas subcategorias do *texto-fonte*, comparando os três grandes tópicos de análise: os sublinhados, os apontamentos e o texto final.

## **Capítulo II. Apresentação e interpretação dos dados e dos resultados das duas produções do estudo**

### **1. Fase 1: Produção inicial - *Caracterização das produções escritas dos alunos***

Conforme os anos de escolaridade vão avançando, o grau de exigência torna-se cada vez maior. Aos poucos, os conteúdos programáticos vão-se intensificando. Para acompanhar este ritmo, que aumenta de ano para ano, os alunos necessitam de utilizar um conjunto de estratégias de estudo. Tais estratégias deverão ser desenvolvidas desde os primeiros anos de escolaridade, no sentido de preparar os alunos para as exigências do ensino.

Aprender é a última fase de um processo que requer um conjunto de estratégias facilitadoras para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Escrever para aprender, potencia o desenvolvimento dos conhecimentos através da escrita. De facto, como se verificou pelo trabalho de vários investigadores referidos no enquadramento teórico (parte I), é cada vez mais evidente que esta forma de aquisição de conhecimentos tem contributos bastante positivos na aprendizagem dos alunos.

A primeira etapa do estudo, a produção inicial, é o momento em que se caracterizam as competências dos alunos no que diz respeito à função da escrita – escrever para aprender. Esta caracterização é feita através da análise dos resultados obtidos da tarefa de investigação. Neste sentido, consideram-se três grandes tópicos de análise (que vão ao encontro do percurso do ciclo de escrita): a seleção de informação; a organização da informação e a redação do texto.

#### **1.1. Estratégias de seleção de informação no *texto-fonte***

A seleção de informação é uma das primeiras fases a analisar neste estudo e diz respeito à forma como os conteúdos representados no *texto-fonte* foram selecionados pelos alunos. Assim, esta primeira análise tem como objetivo perceber se, de facto, os alunos selecionam a informação, como é que essa seleção é feita e quais as técnicas utilizadas para o fazer.

É importante frisar que em nenhum momento da atividade foi referida qualquer instrução acerca do modo como esta seleção poderia ser feita.

Os resultados obtidos, no que diz respeito a este ponto, foram semelhantes para a maior parte dos alunos. À exceção de dois alunos, a generalidade da turma não demonstrou quaisquer estratégias de seleção de informação no texto. Efetivamente, através dos dados, verifica-se que a seleção de informação não apresenta qualquer importância para a produção textual dos alunos. Estes não utilizam quaisquer estratégias de seleção de informação no *texto-fonte*, uma vez que não são visíveis quaisquer marcas ou sublinhados, à exceção dos dois alunos representados na figura 15. Estas estratégias, essenciais para a concretização da fase de recolha e seleção de informação do ciclo de escrita, são assim descuradas pelos alunos não só como um bom auxílio para a tomada de notas (o tópico de análise seguinte) como também (e por consequência) para a construção do texto.

Os dois alunos que sublinharam partes do texto, centraram os seus sublinhados apenas numa parte (parte central), sublinhando parágrafos, embora, aparentemente, de forma algo aleatória. Ao nível dos conteúdos, o aluno A1 sublinha as seguintes categorias: *classe*, *alimentação* e *características físicas*. O aluno A5 apenas sublinha informações referentes a algumas *características físicas*.

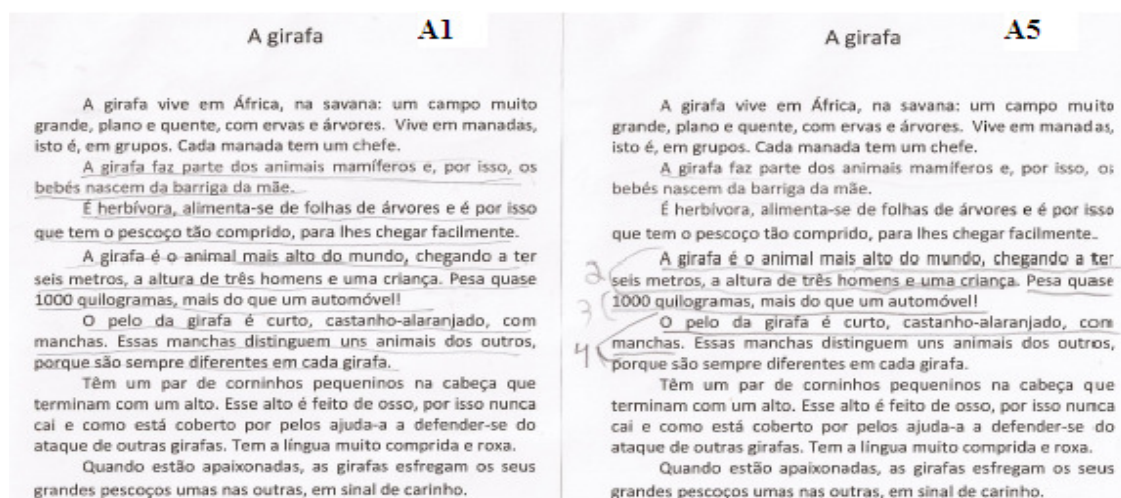


Figura 15 - Sublinhados no *texto-fonte* (alunos A1 e A5)

Os resultados obtidos neste tópico de análise levam à constatação de que a maioria dos alunos não possui, ou não utiliza, estratégias adequadas de seleção de informação. Apenas dois recorreram a sublinhados que não apresentavam porém critérios concretos de seleção, aparentando consistir num sublinhar aleatório de palavras e frases.

## 1.2. Organização da informação

Este segundo tópico de análise recai sobre a forma com que os alunos organizam (na folha de apontamentos) a informação. Assim, através dos dados recolhidos, poder-se-á caracterizar a tomada de notas efetuada. É importante referir novamente, que este momento está inserido na primeira parte da tarefa de investigação e, por isso, os alunos podem recorrer ao *texto-fonte* para elaborarem os seus apontamentos.

O tópico da organização da informação será analisado sob dois aspetos. O primeiro diz respeito à caracterização dos apontamentos, o modo como foram elaborados e os tipos de procedimentos utilizados para a sua elaboração. Um segundo aspeto, recairá sobre a análise dos conteúdos considerados pelos alunos, tornando visíveis as “preferências” dos alunos, no que respeita às subcategorias selecionadas.

### 1.2.1. Caracterização dos apontamentos

Fazendo uma primeira análise, verifica-se que todos os alunos optam por fazer os seus apontamentos sob forma de texto “corrido”, à imagem do que o *texto-fonte* lhes mostra. Esta primeira evidência traduz desde já o desconhecimento por parte dos alunos de diferentes formas de tomada de notas. Assim, nenhum aluno optou por organizar a informação sob forma de esquemas ou tabelas. Este dado leva a concluir que tal estratégia não foi desenvolvida ou tida como relevante para a construção de textos. Trata-se portanto, em todos os casos, de uma transcrição integral ou parcial do *texto-fonte*. Aliás, as mesmas conclusões decorrem do estudo realizado por Pinto (2014).

Uma vez que os alunos não apresentaram qualquer estratégia diferente de tomada de notas, não existe a necessidade de fazer uma análise quantitativa dos resultados obtidos (quanto à caracterização dos apontamentos). No entanto, considera-se pertinente uma caracterização qualitativa dos diferentes tipos de transcrição aferidos nos dados dos apontamentos. A nível das transcrições observam-se três casos diferentes: alunos que transcrevem integralmente parágrafos do *texto-fonte* (7 alunos); alunos que transcrevem, eliminando e substituindo palavras do *texto-fonte* (12 alunos); alunos que transcrevem totalmente o *texto-fonte* (2 alunos).

A figura que se segue ilustra o primeiro caso apresentado, isto é, o exemplo de transcrição integral de parágrafos do *texto-fonte*.

A girafa é o animal mais alto do mundo, chegando a ter seis metros de altura de três homens e uma criança. Pesa quase 1000 quilogramas, mais do que um automóvel!

A1

A girafa é o animal mais alto do mundo, chegando a ter seis metros, a altura de três homens e uma criança. Pesa quase 1000 quilogramas, mais do que um automóvel!

Texto-fonte

Figura 16 - Exemplo de transcrição integral de parágrafos do *texto-fonte* (aluno A1)

Nesta figura, verifica-se, pois, uma transcrição integral de um parágrafo do texto. Este aluno transcreve vários parágrafos do *texto-fonte*, contudo transcreve-os numa ordem diferente da original. Esta alteração de ordem pode ser indício da forma aleatória como foi feita a seleção e organização de informação.

Numa segunda situação, o aluno representa a transcrição com eliminação e substituição de palavras. Este tipo de transcrição é o mais comum entre os apontamentos dos alunos. O exemplo seguinte é ilustrativo da estratégia utilizada por um dos alunos. No *texto-fonte* pode ler-se “A girafa faz parte dos animais mamíferos (...)”, o aluno A7 escreve “A girafa é um mamífero”. O exemplo demonstra a preocupação por parte do aluno em não fazer uma cópia do texto.

A girafa	Texto-fonte	A7
<p>A girafa vive em África, na savana: um campo muito grande, plano e quente, com ervas e árvores. Vive em manadas, isto é, em grupos. Cada manada tem um chefe.</p> <p>A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.</p> <p>É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.</p> <p>A girafa é o animal mais alto do mundo, chegando a ter seis metros, a altura de três homens e uma criança. Pesa quase 1000 quilogramas, mais do que um automóvel!</p> <p>O pelo da girafa é curto, castanho-alaranjado, com manchas. Essas manchas distinguem uns animais dos outros, porque são sempre diferentes em cada girafa.</p> <p>Têm um par de corninhos pequeninos na cabeça que terminam com um alto. Esse alto é feito de osso, por isso nunca cai e como está coberto por pelos ajuda-a a defender-se do ataque de outras girafas. Tem a língua muito comprida e roxa.</p> <p>Quando estão apaixonadas, as girafas esfregam os seus grandes pescoços umas nas outras, em sinal de carinho.</p>		<p>01-04-2011</p> <p>A girafa é um mamífero, nasce nas savanas de África, é herbívora, nasce no ventre da mãe, o seu pescoço é bastante alto e pesa mais que um automóvel e quando está apaixonada com uma fêmea esfrega os seus enormes pescoços umas nas outras, em sinal de carinho.</p>

Figura 17 - Exemplo de transcrição com eliminação e substituição de palavras do *texto-fonte* (aluno A7)

Um último caso, exemplifica a estratégia que os alunos utilizam de cópia integral do *texto-fonte*, embora este tenha sido o caso de apenas dois alunos.



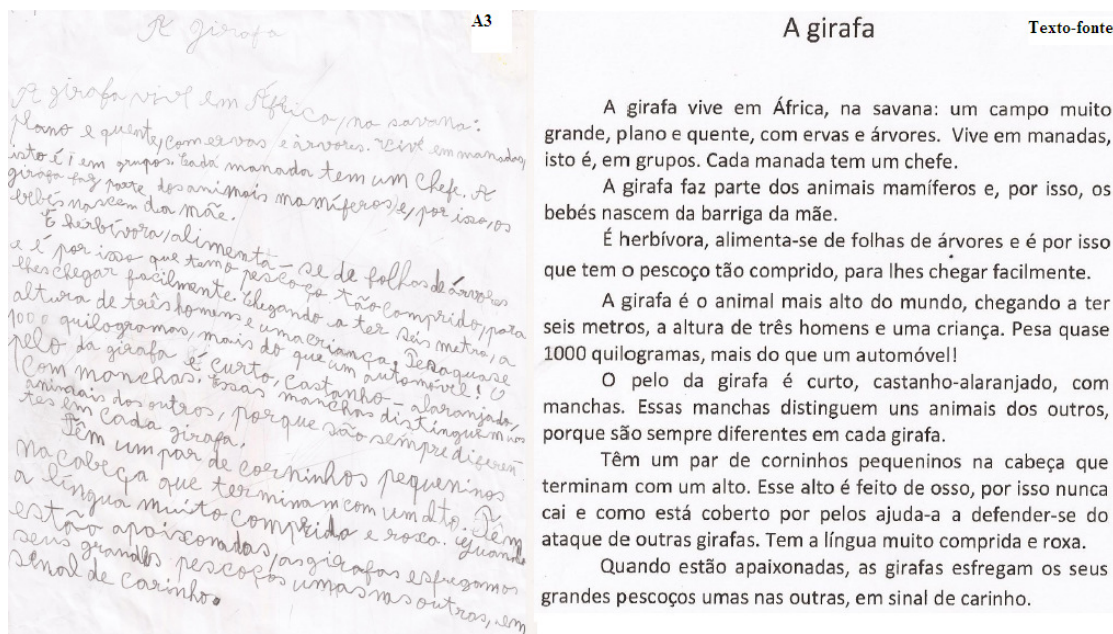


Figura 18 - Exemplo de transcrição total do *texto-fonte* (aluno A3)

Face aos resultados obtidos, torna-se importante verificar quais os conteúdos considerados nos apontamentos.

### 1.2.2. Conteúdos considerados nos apontamentos

Analisando os conteúdos transcritos pelos alunos para os apontamentos, será possível compreender quais os tópicos que consideram mais importantes. Assim, na figura seguinte, estão representados os dados recolhidos acerca das subcategorias transcritas para os apontamentos. Tais subcategorias foram já apresentadas nesta segunda parte, no capítulo I, ponto 5.1.2.

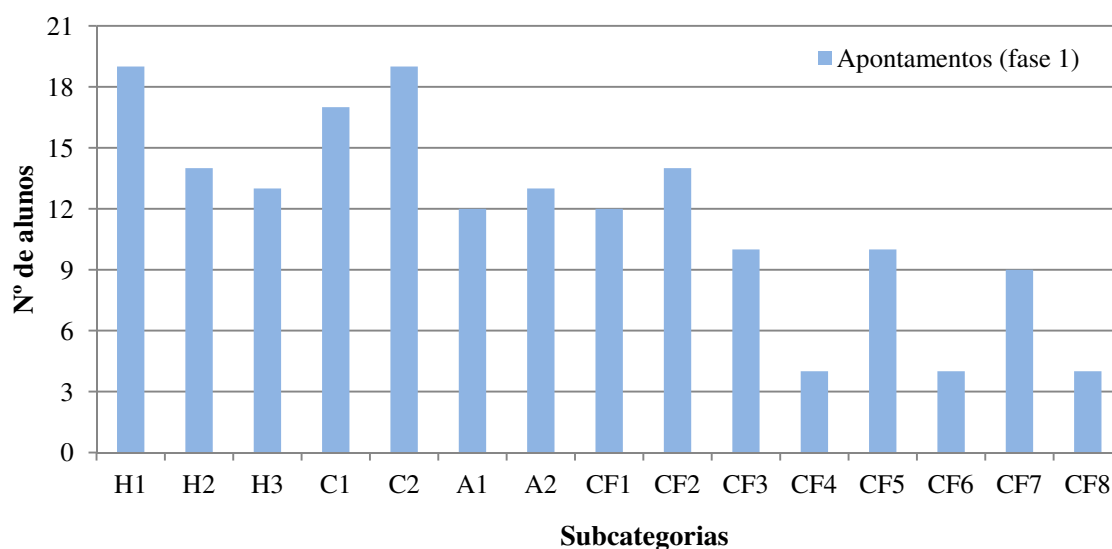


Figura 19 - Subcategorias transcritas para os apontamentos (fase 1)

A análise do gráfico permite concluir que as subcategorias mais valorizadas pelos 21 alunos foram *África* (H1) e *nasce da barriga da mãe* (C2), das categorias *habitat* e *classe* respetivamente, ambas representadas nos apontamentos de 19 alunos. Por outro lado, as subcategorias menos valorizadas são o *pelo curto* (CF4), *manchas* (CF6) e *língua comprida e roxa* (CF8), todas elas referentes à categoria *características físicas* e registadas apenas nos apontamentos de 4 alunos.

As categorias e subcategorias referidas anteriormente são apresentadas no gráfico pela mesma ordem que surgem no *texto-fonte*. Ao longo do desenvolvimento desta fase da atividade (o registo de apontamentos), é notório que os alunos se vão “cansando”, e eventualmente desmotivando, por não compreenderem o objetivo da tomada de notas e não saberem concretamente quais as estratégias para as elaborar. Este facto explica a diminuição de referências às subcategorias, à medida que vão sendo apresentadas ao longo do texto, que é claramente visível no perfil decrescente do gráfico. Também por esta razão se pode explicar que as subcategorias mais valorizadas foram as que surgem no início do texto, enquanto as menos registadas nos apontamentos foram as que apenas surgem no seu final.

Tendo em conta que, como foi dito anteriormente, os apontamentos representam transcrições integrais ou parciais do *texto-fonte*, é perceptível que grande parte das subcategorias referidas não resultam de uma seleção específica, mas surgem antes como resultado de uma seleção global das frases, parágrafos ou da totalidade do texto, que foram transcritos. De facto, os resultados obtidos demonstram que, na sequência da falta de



métodos de seleção de informação já registada anteriormente, também neste tópico de análise da organização de informação se constata que os alunos não possuem ferramentas que lhes permitam ir mais além do que a simples transcrição do *texto-fonte*.

### 1.3. Redação do texto

A produção do texto final coincide com a segunda parte da tarefa de investigação (descrita no ponto 3 do capítulo I – parte II) que os alunos realizaram. Neste momento, os alunos deixam de ter acesso ao *texto-fonte*, passando a recorrer unicamente à folha de apontamentos como recurso para a produção textual. A análise do texto final incidirá em aspetos relacionados com a aquisição de conhecimentos, ou seja, sobre a informação que efetivamente foi considerada pelos alunos. Deste modo, colocam-se de parte questões relacionadas com a construção do texto, nomeadamente as questões de natureza linguística.

Numa primeira análise verifica-se que o texto produzido é uma cópia dos apontamentos, que por sua vez são também eles cópias do *texto-fonte*. Isto é, os textos finais produzidos nesta fase acabam por ser transcrições do próprio *texto-fonte*. Os alunos cingiram-se a produzir textos consoante a tipologia textual do *texto-fonte* (texto informativo), mesmo não tendo sido dada qualquer indicação a este nível.

Por outro lado, verifica-se na maior parte dos casos que, na elaboração dos apontamentos e posteriormente na redação do texto final, existe uma significativa diminuição da informação transcrita, como se ilustra na figura 20 e como será apresentado e analisado nos pontos seguintes.

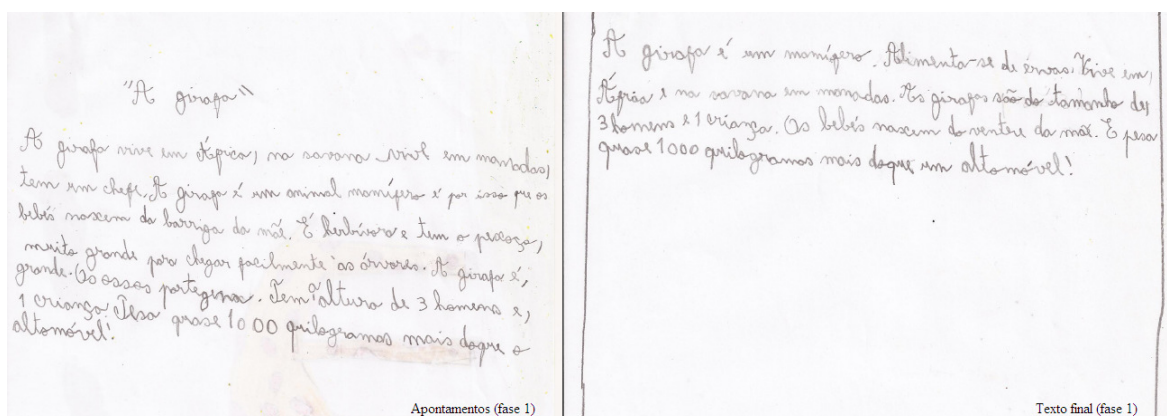


Figura 20 - Exemplo de transcrição e diminuição da informação entre os apontamentos e o texto final (aluno A6)

No exemplo anterior é evidente a diminuição do tamanho dos textos, assim como do número de subcategorias consideradas, entre os apontamentos e o texto final. Observando a dimensão dos dois textos nota-se que houve uma redução de informação, claramente perceptível pelo número de linhas escritas: os apontamentos apresentam 7 linhas de texto enquanto o texto final desenvolve-se em apenas 4 linhas. Relativamente às subcategorias consideradas, o aluno refere 9 subcategorias na fase da tomada de apontamentos e posteriormente, no texto final, limita-se a referir 7. Este exemplo é representativo do que acontece nesta primeira fase do estudo com a generalidade dos alunos.

### 1.3.1. Conteúdos considerados na produção textual

Neste momento, a análise recai sobre as subcategorias consideradas nas produções textuais. No gráfico seguinte, surgem representadas as subcategorias consideradas no *texto-fonte* e o número de alunos que referiu cada subcategoria no seu texto. Esta análise possibilita a identificação de quais as subcategorias mais valorizadas pelos alunos nos seus textos.

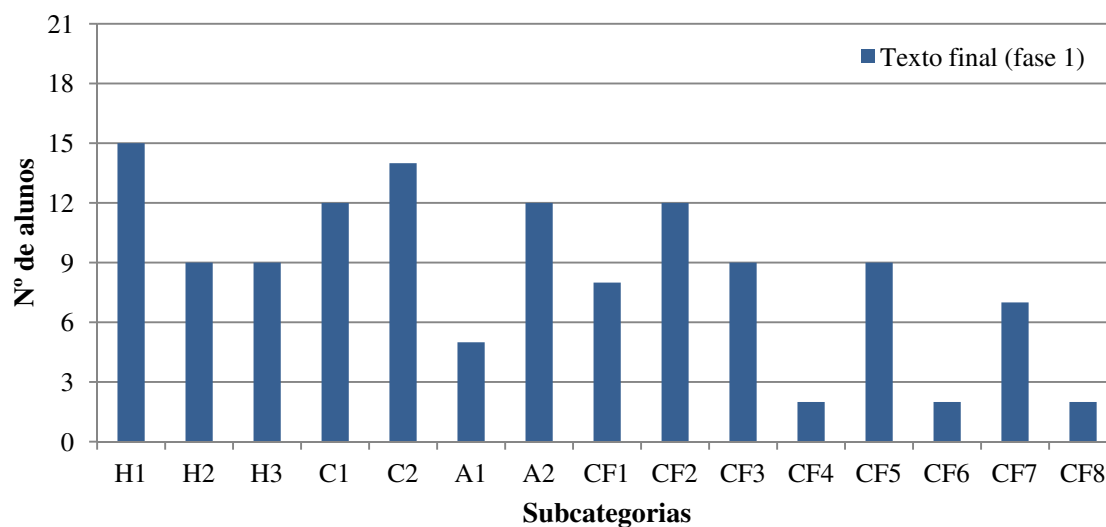


Figura 21 - Subcategorias transcritas para os textos finais (fase 1)

Destacam-se apenas duas subcategorias com maior incidência, que coincidem com as mais valorizadas na fase dos apontamentos, como ilustra a figura 21. Essas subcategorias são *África* (H1), registada por 15 alunos, e *nasce da barriga da mãe* (C2), apontada por 14 alunos, pertencentes às categorias *habitat* e *classe* respetivamente. Logo

de seguida, com 12 alunos a considerá-las, estão as subcategorias *mamífero* (C1), *folhas das árvores* (A2) e *animal mais alto do mundo* (CF2), respetivamente das categorias *classe* e *alimentação*. As restantes subcategorias foram referidas por menos de metade dos alunos. Novamente, à semelhança do registo de apontamentos, as subcategorias menos valorizadas são o *pelo curto* (CF4), *manchas* (CF6) e *língua comprida e roxa* (CF8), todas elas referentes à categoria *características físicas* e registadas apenas nos apontamentos de 2 alunos.

### 1.3.2. Relação dos conteúdos considerados nos apontamentos e na produção textual da fase 1

Para a elaboração do texto final desta primeira fase, como já foi referido inicialmente, os alunos deixam de ter acesso ao *texto-fonte*, passando a recorrer apenas à folha de apontamentos como recurso para a produção textual. Nesse sentido é importante analisar em que medida os conteúdos registados nos apontamentos foram transpostos para esse mesmo texto. O gráfico seguinte permite essa análise comparativa.

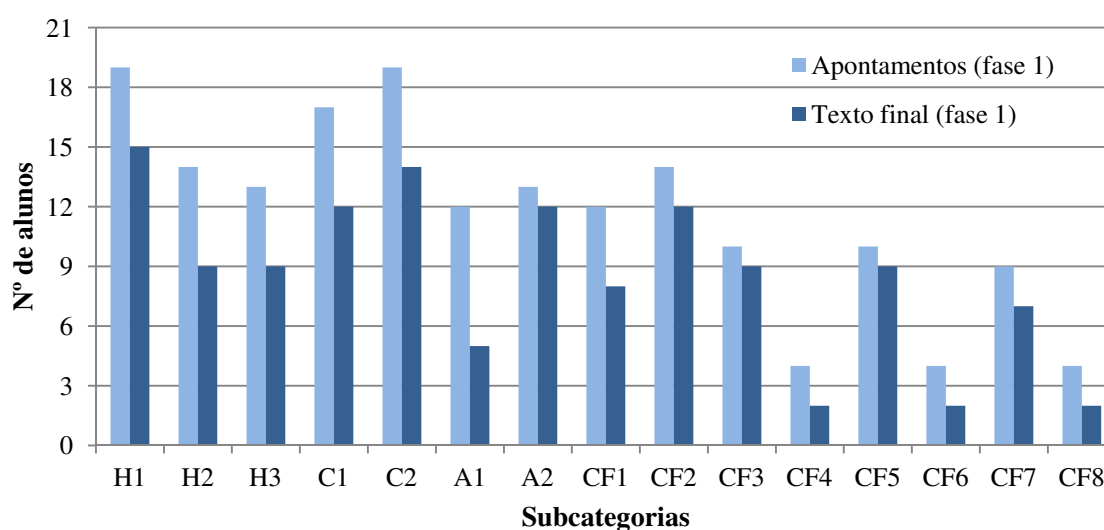


Figura 22 - Subcategorias transcritas para os apontamentos e para os textos finais (fase 1)

Observando o gráfico é evidente um decréscimo nos conteúdos registados nos apontamentos e aqueles que foram depois considerados nos textos finais produzidos. Este decréscimo pode ser entendido na sequência (e como consequência) da já referida falta de técnicas de seleção e organização da informação. Desta forma, a redução de conteúdos pode decorrer do facto dos alunos entenderem a redação do texto final como uma repetição

dos apontamentos, no sentido em que a sua elaboração volta a consistir na cópia do *texto-fonte* já efetuada antes para a tomada de apontamentos. Nesta segunda transcrição, dos apontamentos para o texto final, os alunos acabam por se desmotivar e realizam cópias mais curtas do que as que realizaram anteriormente. Por esta razão a informação considerada no texto final é menor do que a informação considerada nos apontamentos. Outra possível explicação para o decréscimo de conteúdos pode decorrer da intenção dos alunos em diferenciar os apontamentos e o texto final, evitando repetir a cópia do *texto-fonte* que realizaram nos apontamentos. A redução dos conteúdos consiste assim numa estratégia a que recorrem como forma de diferenciar as duas produções. Em qualquer caso, a redução de conteúdos considerados dos apontamentos para o texto final, resulta claramente do desconhecimento de técnicas de seleção e organização da informação. O gráfico seguinte reforça esta análise.

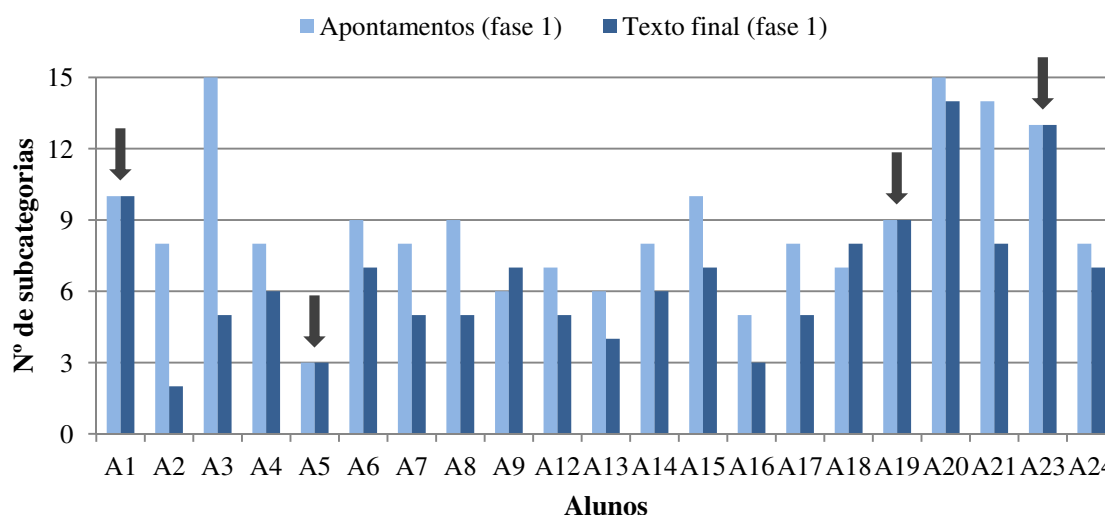


Figura 23 - Número de subcategorias transcritas pelos alunos para os apontamentos e para os textos finais (fase 1)

Dos 21 alunos<sup>5</sup>, 4 alunos mantiveram a mesma informação nas duas etapas comparadas (apontamentos e texto final) e, à exceção de dois alunos (A9 e A18) que ao

<sup>5</sup> O estudo foi iniciado com os 24 alunos da turma, sendo que 3 deles foram excluídos no decorrer do mesmo por não comparecerem em parte das atividades de recolha de dados, o que resultou na participação de um total de 21 alunos. Assim, nas figuras e gráficos, apesar de os alunos serem designados de A1 a A24, o número é de 21 participantes efetivos, considerando a exclusão dos alunos A10, A11 e A22.

contrário do esperado colocaram mais informação no texto final, os restantes 15 alunos diminuíram os conteúdos considerados entre apontamentos e o texto final. A constatação deste decréscimo de conteúdos presentes nos apontamentos e no texto final, será relevante para comparar e analisar os conteúdos registados no texto final desta primeira fase e no texto final da fase 3.

De seguida será analisada a fase 3 do estudo, correspondente à produção final, que permitirá avaliar os resultados da implementação da SD no processo de escrever para aprender dos alunos, através da comparação entre os resultados dessa terceira fase e os da fase 1<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A fase 2 - sequência didática não será aprofundada neste capítulo de apresentação e interpretação dos dados e dos resultados das duas produções do estudo. Os pontos relativos a esta fase 2, nomeadamente as fases do CE, as sessões da sequência didática que foram desenvolvidas com os alunos e uma síntese dessa mesma sequência, foram já abordados anteriormente nesta parte II, mais concretamente no ponto relativo à fase 2 - sequência didática (ponto 5.2) do capítulo de enquadramento metodológico (capítulo I). Como foi referido nesse momento, os registos e tarefas desenvolvidas pelos alunos no contexto da sequência, durante as sessões descritas nesse capítulo de Enquadramento Metodológico, são meramente ilustrativos do trabalho desenvolvido, não se considerando relevantes para a investigação.

## **2. Fase 3: Produção final - Avaliação dos resultados da implementação da SD no processo de escrever para aprender dos alunos**

Na primeira etapa do estudo, a produção inicial, fez-se uma caracterização das produções escritas dos alunos, por outras palavras, a caracterização dos textos dos alunos como forma de explicitação de conhecimentos. Esta caracterização apontou para um desconhecimento por parte dos alunos, no que respeita a fases importantes do processo do ciclo de escrita, nomeadamente a seleção e organização de informação.

Após a caracterização feita, foi elaborado um conjunto de sessões, a SD com objetivo de fornecer aos alunos algumas estratégias do ciclo de escrita. Todo este processo está descrito no capítulo I do estudo, o enquadramento metodológico, na fase 2, identificada como sequência didática.

A produção final, sendo a última etapa deste estudo, terá como principal objetivo, perceber quais são os contributos do desenvolvimento do ciclo de escrita, como função de escrever para aprender. Nesta etapa da investigação, serão retomadas e comparadas as categorias de análise da produção inicial, nomeadamente seleção de informação, organização de informação e redação de texto.

### **2.1. Seleção de informação**

Na etapa final do estudo consideram-se como categorias de análise as mesmas da etapa inicial (produção inicial). Neste momento destaca-se, comprando com os resultados da etapa inicial, uma grande diferença no que diz respeito aos sublinhados feitos pelos alunos. Enquanto inicialmente, não foram observadas evidências da importância da seleção de informação no texto, sendo que apenas dois alunos o fizeram, neste momento os 21 alunos envolvidos no estudo apresentaram a sua seleção de informação no *texto-fonte* através de sublinhados.

Partindo dos resultados obtidos, consideram-se três aspetos que caracterizamos sublinhados no texto. Estes são: as unidades linguísticas sublinhadas; as cores dos sublinhados<sup>7</sup> e os conteúdos sublinhados.

---

<sup>7</sup> A distinção dos sublinhados através de cores foi uma estratégia introduzida pela investigadora, e trabalhada com os alunos, durante a sequência didática, pelo que se considerou relevante a descrição deste tópico nesta fase.

### 2.1.1. Unidades linguísticas sublinhadas

Ao analisar a informação sublinhada pelos alunos no *texto-fonte*, foi possível distinguir diferentes unidades linguísticas: palavras-chave; frases; parágrafos e texto. Pode-se constatar que, dos 21 alunos, mais de metade sublinham palavras-chave e muitos outros sublinham frases ou constituintes da frase. Apenas uma pequena parte dos alunos optam por sublinhar grandes quantidades de texto ou mesmo todo o texto. Assim não só se verifica uma total adesão por parte dos alunos a esta estratégia de seleção de informação, como na sua maioria se destaca que optaram por sublinhar palavras-chave.

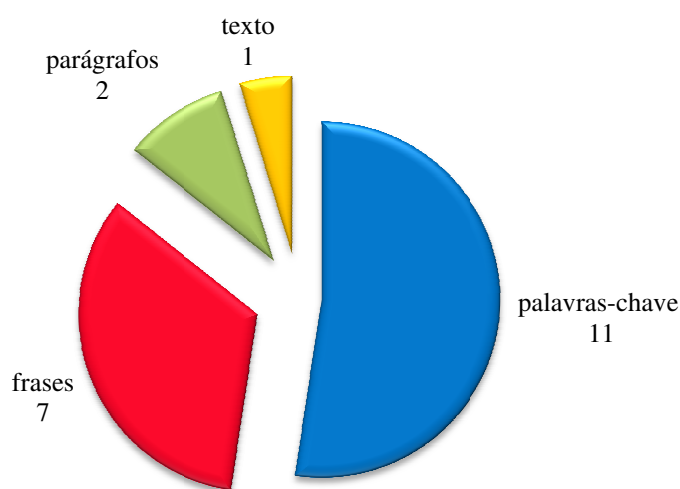


Figura 24 - Unidades linguísticas sublinhadas pelos alunos

Para melhor compreensão das unidades linguísticas (sublinhadas) encontradas nos *textos-fonte* dos alunos, optou-se por mostrar um exemplo de cada tipo de unidade linguística, aplicada num excerto específico do *texto-fonte*. O primeiro exemplo, apresentado de seguida, retrata a situação mais comum entre os sublinhados dos alunos, cuja unidade linguística é a palavra-chave. Neste caso, compreende-se que os alunos já conseguem explícita e intencionalmente selecionar a informação importante do texto, sublinhando apenas as palavras-chave.

A girafa vive em África, na savana: um campo muito grande, plano e quente, com ervas e árvores. Vive em manadas, isto é, em grupos. Cada manada tem um chefe.

A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.

É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.

Figura 25 - Unidade linguística: palavras-chave (aluno A1)

Num segundo exemplo (figura 26), observa-se uma situação muito menos comum entre os sublinhados dos alunos (apenas 2 alunos), unidade linguística: parágrafos. Este exemplo mostra que os alunos compreendem as diferentes categorias abordadas nos *textos-fonte* (sublinhando cada uma com uma cor diferente). No entanto, estes dois alunos optam por sublinhar parágrafos do texto, o que leva a concluir que ainda não conseguem diferenciar explicitamente a informação essencial da informação acessória.

A girafa vive em África, na savana: um campo muito grande, plano e quente, com ervas e árvores. Vive em manadas, isto é, em grupos. Cada manada tem um chefe.

A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.

É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.

Figura 26 - Unidade linguística: parágrafos (aluno A17)

O terceiro exemplo (figura 27) mostra a segunda situação mais comum entre os sublinhados dos alunos, referindo-se ao sublinhado de frases ou constituintes da frase no *texto-fonte*. Este caso aponta para os alunos que, conseguindo explícita e intencionalmente selecionar a informação importante do texto, decidem sublinhar pequenas frases ou constituintes da frase (excertos das frases originais do texto) que contêm a informação importante que lhes interessa. Nestes casos percebe-se que os alunos, apesar de demonstrarem uma seleção de informação propositada, ainda apresentam algumas dificuldades em diferenciar a informação essencial da acessória, sublinhando informação por excesso.



A girafa vive em África, na savana: um campo muito grande, plano e quente, com ervas e árvores. Vive em manadas, isto é, em grupos. Cada manada tem um chefe.

A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.

É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.

Figura 27 - Unidade linguística: frases ou constituintes da frase (aluno A14)

Por fim, no último exemplo (figura 28) à semelhança do segundo exemplo, observa-se uma situação pouco comum entre os sublinhados dos alunos (apenas 1 aluno). Este exemplo mostra que o aluno, não estando seguro a nível da seleção de informação do texto, opta por sublinhar todo o texto. Este aluno aparentemente não consegue diferenciar (no *texto-fonte*) a informação essencial da informação acessória, assim como não usa cores para diferentes categorias. Contudo, apesar de este aluno demonstrar ainda pouca segurança na seleção de informação, o mesmo não acontece quando elabora a sua folha de apontamentos e texto final.

A girafa vive em África, na savana: um campo muito grande, plano e quente, com ervas e árvores. Vive em manadas, isto é, em grupos. Cada manada tem um chefe.

A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.

É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.

Figura 28 - Unidade linguística: texto – excerto do *texto-fonte* (aluno A8)

Os exemplos anteriores ilustram de forma clara as diferentes unidades linguísticas sublinhadas pelos alunos. Através destes registos foi possível verificar que grande parte da turma consegue aplicar corretamente a estratégia de seleção de informação no *texto-fonte*, recorrendo a sublinhados de palavras-chave. Por outro lado, apesar de os restantes alunos ainda não desenvolverem seleções tão assertivas, na medida em que os seus sublinhados se estendem a frases inteiras, a constituintes de frases, a parágrafos completos ou mesmo à totalidade o texto, é evidente que a maioria revela uma seleção de informação intencional.

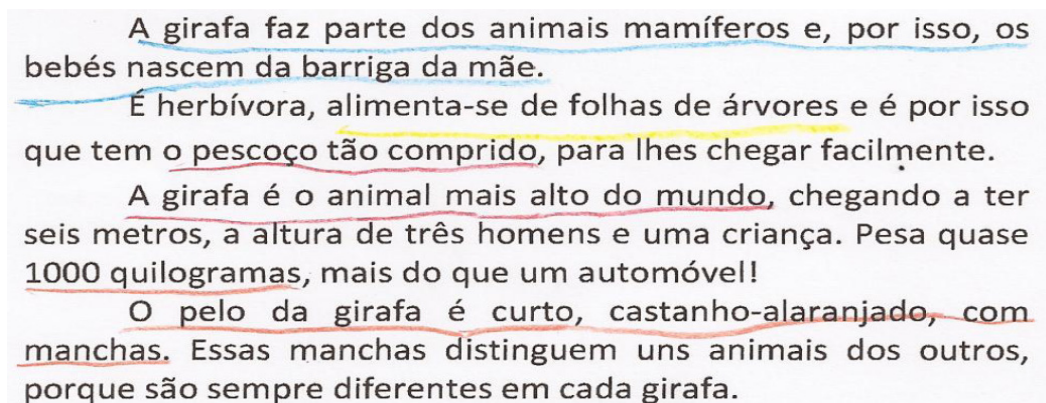
Assim, ao contrário do que aconteceu na produção inicial, verifica-se que todos os alunos aplicam a estratégia de seleção de informação no *texto-fonte*, demonstrando algum

tipo de diferenciação da informação essencial e da informação acessória, e também comprovando que conseguem distinguir as diferentes categorias e subcategorias presentes no *texto-fonte*.

### 2.1.2. Cores dos sublinhados

No ciclo de escrita a utilização de várias cores nos sublinhados revelou-se um bom auxílio à seleção de informação no texto. Esta estratégia é utilizada pelos alunos, para discriminar as diferentes categorias de informação presentes no texto.

Observando os registos dos alunos percebe-se que de facto tentaram diferenciar as categorias relacionando-as a determinadas cores. Esta estratégia é utilizada por 16 alunos (76% dos alunos), sendo que apenas 5 dos alunos optaram por utilizar apenas uma cor nos seus sublinhados.



A girafa faz parte dos animais mamíferos e, por isso, os bebés nascem da barriga da mãe.

É herbívora, alimenta-se de folhas de árvores e é por isso que tem o pescoço tão comprido, para lhes chegar facilmente.

A girafa é o animal mais alto do mundo, chegando a ter seis metros, a altura de três homens e uma criança. Pesa quase 1000 quilogramas, mais do que um automóvel!

O pelo da girafa é curto, castanho-alaranjado, com manchas. Essas manchas distinguem uns animais dos outros, porque são sempre diferentes em cada girafa.

Figura 29 - Exemplo de cores dos sublinhados (aluno A18)

### 2.1.3. Conteúdos sublinhados

Considerando os dois aspetos anteriormente analisados, neste momento será possível observar efetivamente os conteúdos sublinhados pelos 21 alunos. Assim o gráfico seguinte representa o número de subcategorias sublinhadas por cada aluno, num total de 15 subcategorias possíveis.

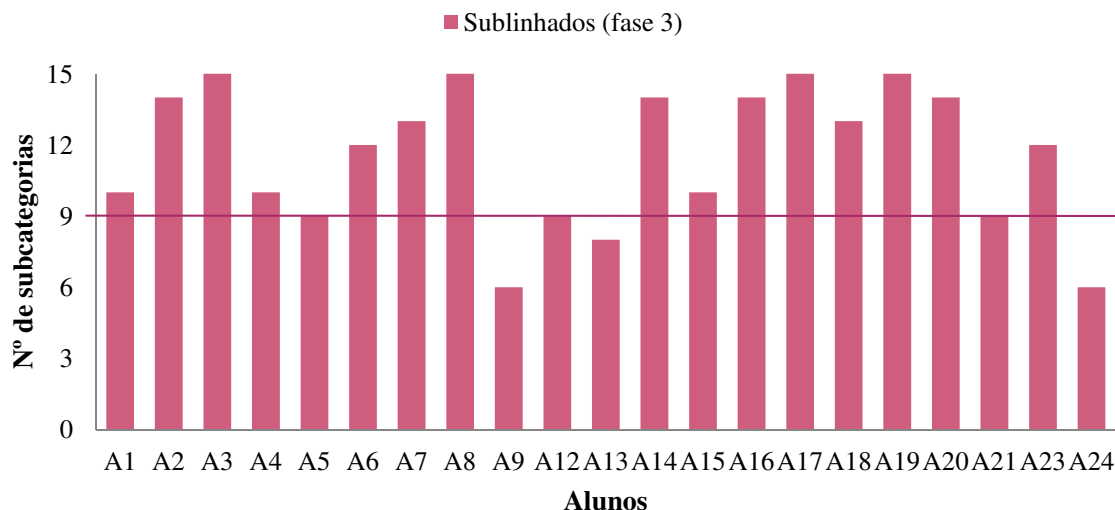


Figura 30 - Número de subcategorias sublinhadas por cada aluno no *texto-fonte* (fase 3)

Observando o gráfico, conclui-se que 18 alunos sublinharam pelo menos 9 das 15 subcategorias do texto, ou seja, 86% dos alunos sublinhou 9 ou mais subcategorias. Assim, através do gráfico é possível perceber que uma grande parte dos alunos selecionou diversas subcategorias utilizando a estratégia de sublinhados no *texto-fonte*. É por isso evidente que as estratégias propostas nas sessões didáticas foram aceites e adotadas pelos alunos, embora a seleção de algumas subcategorias, em alguns casos, não pareça ser completamente intencional, como foi já referido no ponto relativo às unidades linguísticas sublinhadas (ponto 2.1.1, do capítulo II – parte II).

Neste momento os dados relativos à caracterização dos sublinhados (a estratégia de seleção de informação no *texto-fonte*) mostram que todos os alunos utilizam esta estratégia, e que parte deles conseguem selecionar a informação sublinhando apenas palavras-chave. Por outro lado verifica-se que utilizam outra estratégia (sublinhados com cores diferentes) para distinguir as diversas categorias de informação. Concluindo, através das estratégias utilizadas, observa-se que os alunos conseguem selecionar subcategorias considerados no *texto-fonte*.

## 2.2. Organização da informação

Da mesma forma que se procedeu na etapa inicial do estudo, após a seleção de informação no texto, segue-se a análise sobre a forma com que os alunos organizam a informação na folha de apontamentos. Poder-se-á fazer a comparação dos resultados obtidos (no que diz respeito à organização de informação) das duas produções realizadas.

Seguidamente, será feita uma caracterização e comparação dos apontamentos, percebendo como foram elaborados. Numa segunda etapa serão analisados os conteúdos transcritos para os apontamentos e comparados com a fase inicial do estudo. Em último lugar, analisa-se a relação entre os conteúdos sublinhados e os mencionados nos apontamentos, na produção final.

### 2.2.1. Caracterização dos apontamentos

Os resultados dos dados mostram diferenças acentuadas em relação ao formato dos apontamentos. Se numa primeira etapa os alunos optaram por apresentar os seus apontamentos sob a forma de “texto corrido” (semelhante ao *texto-fonte*), nesta última etapa todos os alunos optaram por organizar os seus apontamentos sob forma de tabela, como se ilustra na figura 31.

Onde vive?	Quem é?	Como se alimenta?	Adaptando para a qual medida?	Como é o seu percurso?	Como é a sua alimentação?	Quando está a fazer o que?
África • savana • manadas • Cada manada tem um chefe • grupos	• mamífero • herbívoro	• folhas • ervas • e é por isso que tem o percurso corrido	1000 Kg • não mede de altura	• rápido • costuma - • alarçado • com manchas • distinguem uns animais dos outros, porque são sempre diferentes em cada girafa.	• comida • ração	• espregam os seus pescoços uns nos outros.

Figura 31 - Exemplo de apontamentos (aluno A20)

As tabelas de organização de informação apresentam uma estrutura semelhante em todos os casos. Na primeira linha (separada por colunas) os alunos colocam perguntas que correspondem às categorias de informação registadas, como por exemplo: “Onde vive?” (categoria *habitat*). Na segunda linha é feita a descrição de cada uma dessas categorias (através do registo das subcategorias), de forma a responder à pergunta associada, por exemplo: “África; savana; manadas; cada manada tem o chefe.” (subcategorias da categoria *habitat*). Na imagem seguinte pode observar-se o exemplo dos apontamentos de um aluno nas fases 1 e 3.

Os girafas

A girafa é um mamífero, vive nas savanas da África, é herbívoro, nasce no ventre da mãe, o seu pescoço é bastante alto e pesa mais que um automóvel e quando está aprisionada com uma fêmea esfregam os seus enormes pescoços umas nas outras, em sinal de carinho.

**Apontamentos (fase 1)**

<u>Onde vive?</u>	<u>Que tipo de animal é?</u>	<u>Que come?</u>	<u>Quanto m tem?</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• África</li> <li>• savana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mamífero</li> <li>• bebés nascem na barriga da mãe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é herbívoro</li> <li>• alimenta-se de folhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 metros</li> </ul>
<u>Quanto</u> <u>quitos</u> <u>tem?</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• peso quase 1000 quilos</li> </ul>	<u>Como é o seu pelo?</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o pelo da girafa é curto.</li> </ul>	<u>Que tem?</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• língua muito comprida e rosa</li> <li>• tem corninhos na cabeça</li> </ul>	<u>De que cor é o seu pelo?</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o pelo da girafa é castanho-alaranjado</li> </ul>

**Apontamentos (fase 3)**

Figura 32 - Exemplo comparativo do formato dos apontamentos entre as fases 1 e 3 (aluno A7)

De facto, se numa primeira fase a seleção e organização de informação apenas resultou na transcrição da informação do *texto-fonte*, neste momento a estratégia de seleção de informação no texto (sublinhados), contribuiu para a organização da informação em tabela. Deixou de ser uma mera transcrição do texto ou partes dele, para passar a ser uma ferramenta de organização dos conhecimentos.

### 2.2.2. Conteúdos considerados nos apontamentos

Observando o gráfico que se segue, é possível verificar a evolução dos apontamentos iniciais para os finais, ao nível da transcrição das subcategorias consideradas. De facto, a maioria dos alunos demonstra uma evolução significativa, na medida em que 16 alunos registaram (nos apontamentos da produção final) um número de subcategorias igual ou superior às registadas nos apontamentos da produção inicial. Apenas os restantes 5 alunos diminuíram o número de subcategorias transcritas. Este



número é ainda mais expressivo se considerarmos que, na produção inicial, as subcategorias registadas estavam integradas sobretudo em parágrafos completos transcritos do *texto-fonte*, não sendo por isso claro se decorriam de uma seleção e organização consciente. Em alguns casos, os apontamentos da primeira fase consistem mesmo em cópias parciais (alunos A21 e A23) ou totais (alunos A3 e A20) do *texto-fonte*, não sendo possível identificar qualquer tipo de seleção específica de subcategoria, o que aconteceu de forma evidente nesta fase final.

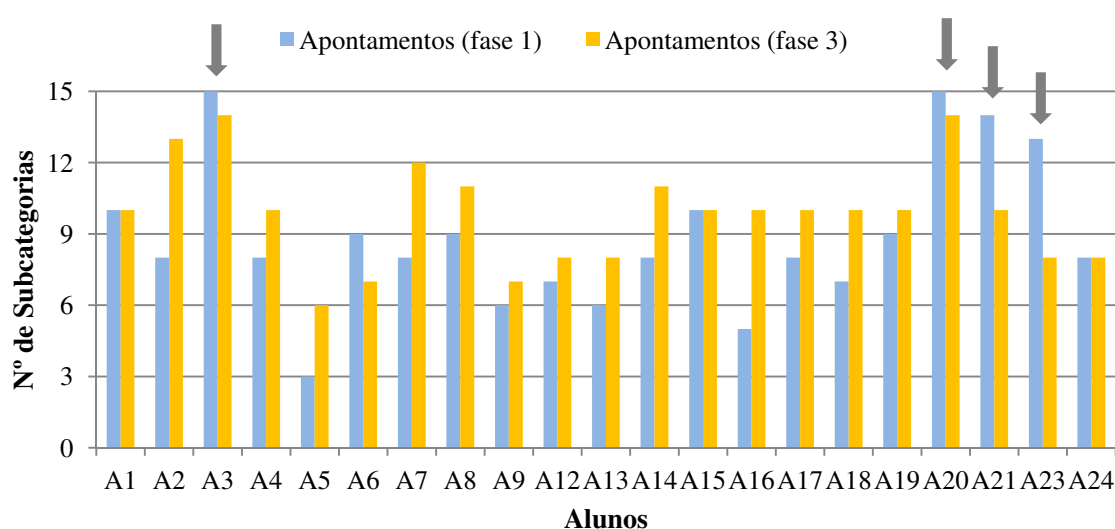


Figura 33 - Conteúdos transcritos nos apontamentos (fases 1 e 3)

Como defende Carvalho e Pimenta (2005) o desenvolvimento destas estratégias úteis ao ensino da escrita, devem ser trabalhadas ao longo de toda a escolaridade. Progressivamente, os alunos vão-se tornando cada vez mais autónomos na aplicação destas competências. Nesse sentido, considerando o pouco tempo em que o estudo foi desenvolvido junto dos alunos, os resultados obtidos traduzem uma evolução significativa. Assim, fica demonstrado que o trabalho deverá ser continuado ao longo do tempo, no sentido de reforçar a importância da tomada de notas para a aquisição de conhecimentos, o que conduzirá certamente a resultados mais expressivos.

### 2.2.3. Relação entre as subcategorias sublinhadas no *texto-fonte* e consideradas nos mapas de organização de informação

Para finalizar este segundo tópico de análise, a organização de informação, é pertinente fazer a comparação entre subcategorias selecionadas no *texto-fonte* e as que

foram consideradas nos apontamentos. Não foi possível realizar esta comparação na fase 1, uma vez que os alunos, na sua larga maioria, não utilizaram qualquer estratégia de seleção de informação no *texto-fonte*. O gráfico que se apresenta de seguida, representa a relação entre informação sublinhada no *texto-fonte* e a que foi, por sua vez, considerada na tabela de organização de informação (os apontamentos).

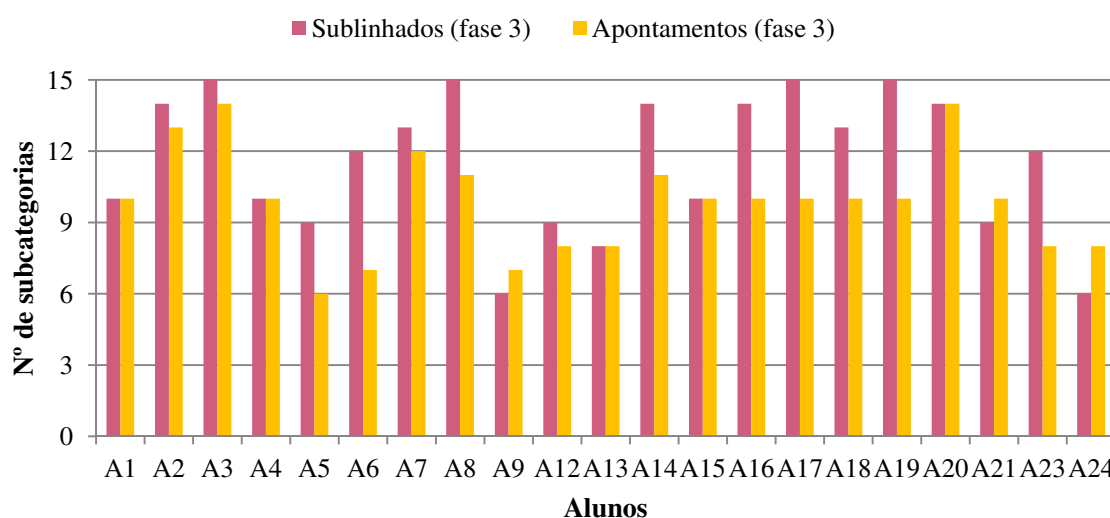


Figura 34 - Conteúdos sublinhados e transcritos para os apontamentos (fase 3)

Observando o gráfico da figura 34, constata-se que a grande maioria dos alunos identificou mais subcategorias nos sublinhados do que aquelas que considerou nos apontamentos. Para interpretar estes resultados é importante retomar a análise das unidades linguísticas sublinhadas (ponto 2.1.1, do capítulo II – parte II), em que se constatou que, apesar das estratégias propostas terem sido aceites e adotadas pelos alunos, a seleção de algumas subcategorias não parece ser completamente propositada, uma vez que alguns dos sublinhados se estendem a unidades linguísticas mais compridas (frases, parágrafos ou texto). É também pertinente frisar que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes, o que explicará algumas das discrepâncias nos resultados obtidos.

Ainda assim, analisando estes resultados, é evidente uma seleção e organização da informação consciente por parte dos alunos. A diminuição de subcategorias aponta para que, dos sublinhados para os apontamentos, houve uma filtragem mais profunda das informações que os alunos entendem ser mais importantes. Nesse sentido, algumas das subcategorias que tinham sido sublinhadas anteriormente, foram deliberadamente excluídas da organização de informação dos alunos.

## 2.3. Redação do texto

Neste último ponto de análise, a redação do texto, comparam-se as subcategorias consideradas pelos alunos nos textos finais das duas produções (inicial e final) e aprecia-se todo o percurso realizado na última etapa do estudo (a produção final).

### 2.3.1. Subcategorias consideradas no texto final

Ao longo do todo o estudo, um dos principais focos de análise é o número de subcategorias consideradas pelos alunos nos diversos momentos da atividade de investigação, nomeadamente na seleção de informação (os sublinhados), na organização da informação (os apontamentos) e, por fim, na redação do texto. Desta forma, neste ponto volta a considerar-se o número de subcategorias, com objetivo de analisar a evolução entre os textos finais das duas produções, assim como a evolução de toda a produção final. O gráfico seguinte indica o número de subcategorias consideradas nos textos finais das duas produções.

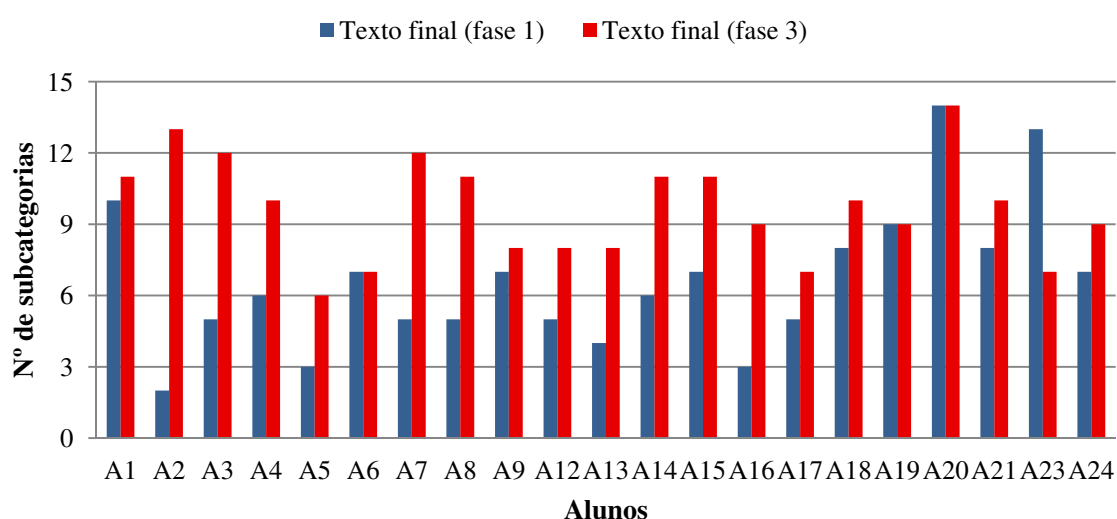


Figura 35 - Conteúdos considerados nos textos finais (fases 1 e 3)

Como se pode observar, o número de subcategorias referidas nos textos dos alunos da produção final sofreu um grande crescimento em relação aos textos da produção inicial. Grande parte dos alunos (17) aumentou o número de subcategorias consideradas nos seus textos finais da fase 3, em relação aos textos finais da primeira fase.



Dos restantes alunos, 3 mantiveram o número de subcategorias referidas e apenas 1 aluno não apresentou os resultados esperados, havendo uma diminuição de subcategorias consideradas no seu texto, na etapa da produção final. A diminuição de subcategorias consideradas neste caso, explica-se pelo facto deste aluno, na fase 1 do estudo, ter realizado uma cópia parcial do *texto-fonte*, tanto no registo de apontamentos como, consequentemente, no texto final. Nesse sentido, o resultado destas cópias não revela qualquer tentativa de seleção de informação (apontamentos) e de construção de um texto próprio (texto final). Assim, apesar de uma comparação inicial entre os resultados obtidos por este aluno nas fases 1 e 3, aparentar que houve uma regressão, uma análise mais profunda revela que, na última fase, houve uma seleção efetiva e intencional das subcategorias, em que o aluno selecionou conscientemente algumas das subcategorias que antes se tinha limitado a copiar.

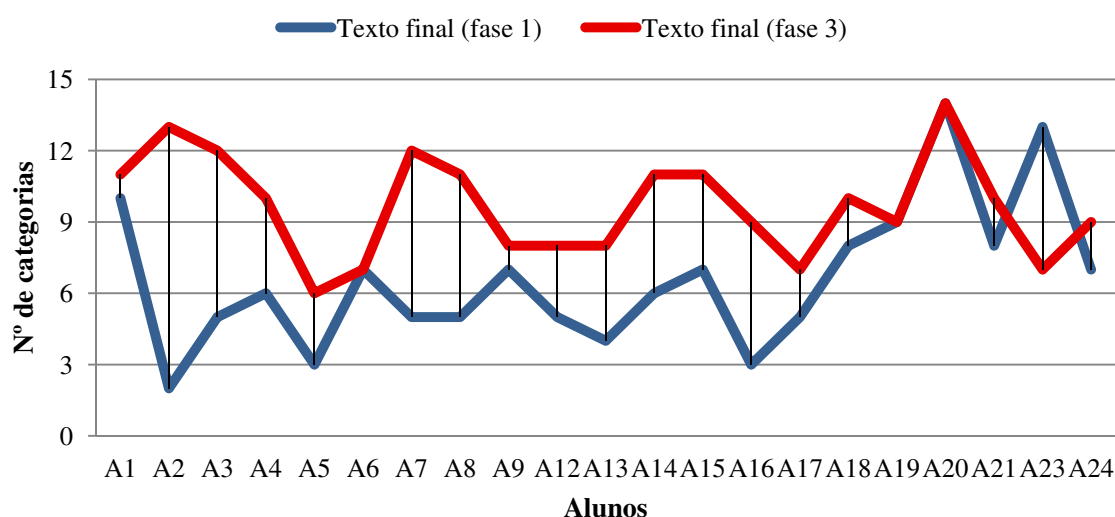


Figura 36 - Evolução dos conteúdos considerados nos textos finais (fase 1 e 3)

O grande crescimento, evidente nestes resultados, deve no entanto ser analisado considerando a relação dos conteúdos considerados nos apontamentos e na produção textual da fase 1 (abordada no ponto 1.3.2.). A comparação nessa fase inicial evidenciou um decréscimo acentuado entre os conteúdos registados nos apontamentos e aqueles que foram depois considerados nos textos produzidos.

A análise desse decréscimo verificado no contexto da produção inicial é importante para perceber, e enquadrar, o crescimento das subcategorias referidas nos textos da produção final, em comparação com os textos da produção inicial

### 2.3.2. Relação dos conteúdos considerados nos apontamentos e na produção textual da fase 3

Tal como na análise da produção inicial, surge nesta última fase a necessidade de comparar os conteúdos considerados nas tabelas de organização de ideias (os apontamentos) em relação aos conteúdos considerados nos textos construídos (textos finais). Na análise da primeira fase deste estudo, observou-se um evidente decréscimo entre os conteúdos registados nos apontamentos e aqueles que foram depois considerados nos textos finais produzidos. Considerou-se ainda que esse decréscimo resultou da falta de metodologias de seleção e organização da informação, levando os alunos a entenderem a textualização como uma repetição dos apontamentos, repetindo a cópia que já tinham efetuado na tomada de apontamentos. Contudo, uma vez feita a primeira cópia (para os apontamentos), os alunos acabam por se desmotivar e por copiar menos informação do que aquela que tinham copiado na tomada de notas.

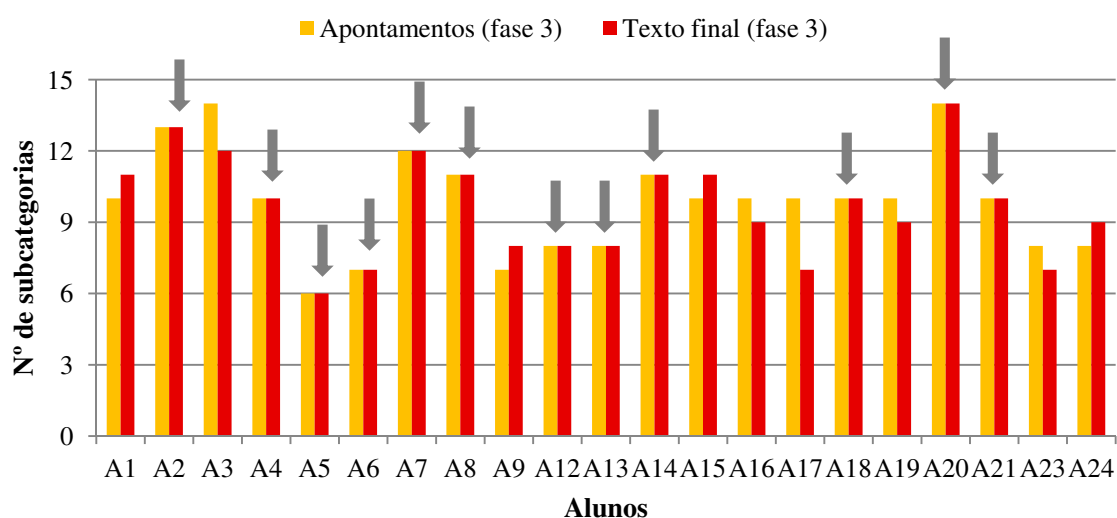


Figura 37 - Número de subcategorias transcritas pelos alunos para os apontamentos e para os textos finais (fase 3)

O gráfico anterior mostra uma grande estabilização das subcategorias consideradas nos apontamentos em comparação com as consideradas nas textualizações. Dos 21 alunos, 12, ou seja, a maioria da turma, consideram as mesmas subcategorias nas fases de organização de informação e textualização. Apenas 5 dos alunos consideraram menos subcategorias nos textos finais, demonstrando apesar de tudo um decréscimo pouco acentuado. Comparando estes resultados com o gráfico obtido na produção inicial, a

primeira fase do estudo (figura 23), observa-se uma inversão positiva dos resultados uma vez que nessa primeira fase apenas 4 alunos mantiveram a mesma informação nas duas etapas comparadas (apontamentos e texto final) e 15 alunos diminuíram os conteúdos considerados dos apontamentos para o texto final.

Esta estabilização dos conteúdos considerados resulta da aplicação das diferentes estratégias de seleção e organização de informação, que permitiu aos alunos deixarem de fazer cópias e passarem a selecionar e organizar autonomamente a informação contida no *texto-fonte*. Estes resultados comprovam que o desenvolvimento dessas estratégias é benéfico para a construção e explicitação dos conhecimentos.

### **2.3.3. Percurso evolutivo da produção final**

Ao contrário do que aconteceu nas fases iniciais do estudo, olhando para o gráfico seguinte, começa a perceber-se uma tendência diferente no desenvolvimento da tarefa por parte dos alunos, o que decorre do trabalho e sessões desenvolvidas durante a sequência didática (fase 2). Assim, comparando as três grandes categorias analisadas (sublinhados, apontamentos e texto final), verifica-se que apesar da grande estabilização entre apontamentos e texto final, os sublinhados surgem algo destacados dessas outras categorias de análise. Em relação a esse aspeto, tal como já foi analisado nos pontos 2.1.1 e 2.2.3, é importante salientar que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes e que, por isso, ainda se nota em alguns casos uma seleção de informação no *texto-fonte* menos intencional. No entanto, apesar de se verificar ainda alguma instabilidade causada pela diminuição da informação registada, sobretudo entre os sublinhados e os apontamentos, existe um maior equilíbrio na consideração dos conteúdos entre as diferentes partes, em comparação com a fase inicial. Dois exemplos desta tendência são os alunos A2 e A4.

Focando a atenção apenas na coluna dos apontamentos e textos finais, pode inclusivamente destacar-se um aspeto especialmente relevante no que diz respeito à aquisição de conhecimentos: grande parte dos alunos (cerca de 76%), não perderam qualquer informação dos apontamentos para o texto final. Assim, percebe-se claramente que começa a existir uma tendência para manter o número de subcategorias dos apontamentos para o texto final.

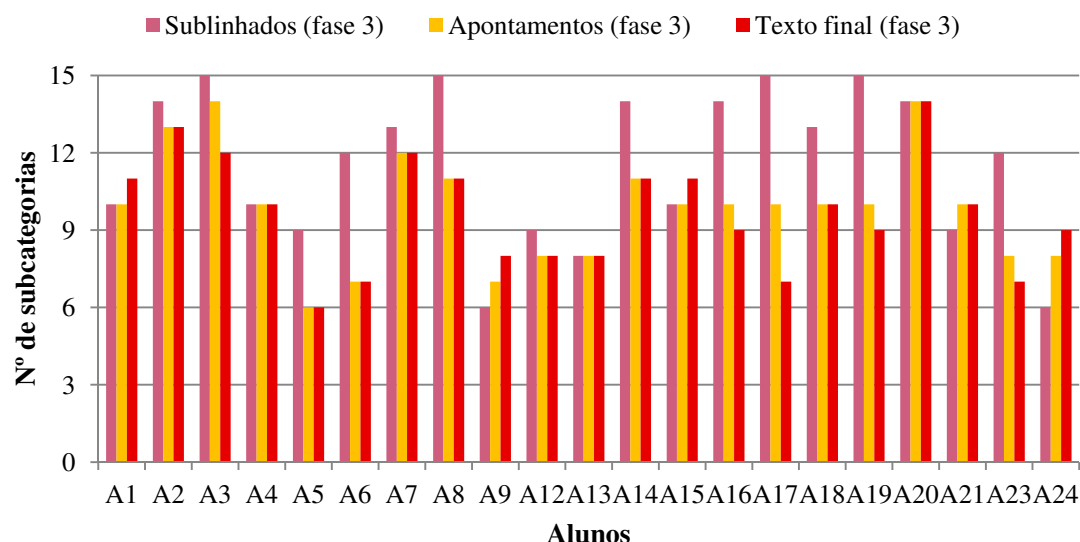


Figura 38 - Conteúdos considerados nos sublinhados, nos apontamentos e no texto final (fase 3)

Numa primeira fase do estudo (produção inicial) os alunos não demonstravam qualquer estratégia visível de seleção de informação no *texto-fonte*. Não tendo técnicas de organização de informação, observou-se que os alunos optaram por fazer transcrições integrais ou parciais do *texto-fonte*, e estas, por sua vez, originaram as produções textuais (também elas transcrições das cópias elaboradas nos apontamentos). Na segunda fase deste estudo, após a aplicação da sequência didática, verificou-se que os alunos passaram a aplicar as estratégias desenvolvidas durante as sessões da SD, selecionando, organizando e textualizando de forma consistente e metódica. Nesta produção final, os alunos demonstraram claramente capacidades para explicitar e construir os conhecimentos transmitidos pelo *texto-fonte*.

A apresentação e interpretação dos dados e resultados das duas produções, ao possibilitar a análise e comparação dos resultados das tarefas desenvolvidas pelos alunos nas diferentes fases do estudo, permitem finalmente chegar a conclusões e formular uma resposta à questão de partida. Estas conclusões serão apresentadas nas considerações finais que se seguem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que a escrita assume uma função transversal de grande relevância ao longo de toda a escolaridade e, conseqüentemente, de que os problemas que lhes estão associados têm um grande impacto e contribuem para o insucesso escolar dos alunos em todas as disciplinas, foi o ponto de partida da investigação apresentada. Compreendendo a influência dos problemas da escrita no ensino, assim como a pertinência de continuar a investigar este tema, a investigação incidiu especialmente sobre a importância do desenvolvimento do processo de escrever para aprender nos alunos. Este pressuposto desempenhou, assim, um papel fundamental na organização de todo o estudo.

A primeira parte desta investigação foi dedicada ao enquadramento teórico do tema, focando-se na importância da escrita no sucesso escolar e no processo de escrever para aprender. Na sequência do enquadramento teórico, no sentido de delimitar a sua abrangência e conduzir o desenvolvimento do estudo, foi definida a questão inicial que orientou o desenvolvimento da investigação. Para responder a esta questão, definiu-se que seria implementado um mecanismo didático, desenvolvido com base nos estudos e trabalhos analisados no enquadramento teórico, avaliando-se de seguida os resultados da sua aplicação. Com este propósito, o estudo foi realizado no contexto de um ciclo de ensino em que a aprendizagem da escrita é particularmente importante, o 1º ciclo, abrangendo mais concretamente uma turma do 2º ano.

A partir desse momento o trabalho orientou-se assim para a aplicação de uma sequência didática, o que sucedeu através da divisão do estudo em três fases distintas. Ao longo destas fases foi possível traçar uma caracterização dos alunos no que diz respeito às suas capacidades de escrever para aprender, estabelecer e aplicar um conjunto de sessões tendo por base o ciclo de escrita e as características iniciais de desenvolvimento dos alunos, analisar os resultados de todo o processo de investigação e avaliar o progresso dos alunos ao nível do processo de escrita. Para o desenvolvimento destas fases foram definidas três grandes categorias de análise: seleção de informação; organização de informação e redação do texto.

Estas categorias de análise foram especialmente importantes para organizar a interpretação e comparação dos dados resultantes da tarefa de investigação, aplicada na primeira e últimas fases do estudo. Para tornar estes resultados mais legíveis e explícitos, optou-se pela sua demonstração sob forma de tabelas e gráficos.

Na sequência das fases desenvolvidas e das categorias de análise consideradas, foi possível analisar os resultados das tarefas desenvolvidas pelos alunos, e, através da sua comparação, chegar a conclusões que permitem formular uma resposta à questão de partida.

Na fase da produção inicial os resultados demonstram que os alunos não possuem estratégias concretas e adequadas de seleção e organização de informação, o que resulta numa redação do texto final baseada numa simples cópia dos *textos-fonte*. Esta conclusão é evidente pela análise das produções textuais desta fase. De facto, os textos redigidos pelos alunos são cópias dos apontamentos, que por sua vez são também eles transcrições retiradas do *texto-fonte*, demonstrando que os alunos não possuem estratégias apropriadas para elaborar um texto próprio com base na leitura de um *texto-fonte* e nos apontamentos realizados.

Por outro lado, após a segunda fase do estudo, que correspondeu à implementação da sequência didática, os resultados obtidos na produção final evidenciam que a sequência didática desenvolvida permitiu aos alunos adquirir e utilizar técnicas de seleção e organização de informação que antes não dominavam. Desta forma, foram capazes de identificar mais claramente a informação importante no *texto-fonte* e, seguidamente, de organizar essa informação de forma mais eficaz e objetiva do que na produção inicial. A redação final resultou assim num texto mais rico e explícito ao nível das informações seleccionadas no *texto-fonte* e utilizadas nesta nova produção, afastando-se das simples transcrições e cópias realizadas na produção inicial. Aliás, estas mesmas conclusões corroboram as já apresentadas por Pinto (2014) num estudo que envolveu alunos dos três ciclos do ensino básico.

A partir destas conclusões é assim possível retomar e responder à questão de partida definida inicialmente, nomeadamente: *O desenvolvimento de uma sequência didática, previamente planificada pelo professor, e implementada de forma explícita e intencional, poderá contribuir para o desenvolvimento do EpA? Em que aspetos?* Considerando a evolução dos alunos e a diferença entre os textos finais da produção inicial e da produção final, é visível que o desenvolvimento e implementação da sequência didática planificada contribuiu para o desenvolvimento do EpA nos alunos que participaram na investigação. Analisando estes textos finais percebe-se que a informação não se limitou a ser transposta entre os diversos registos como na primeira fase (do *texto-fonte* para os apontamentos e dos apontamentos para o texto final) mas foi efetivamente seleccionada e organizada pelos alunos. Na fase final do estudo, os alunos construíram

textos baseados nos conhecimentos que tinham adquirido previamente, através da seleção e organização da informação. Este facto, permite concluir que estes alunos conseguiram explicitar o conhecimento adquirido através das estratégias de planificação de texto.

A confirmação de que a implementação da sequência didática contribuiu para o desenvolvimento do EpA, é também visível em aspetos como o número de conteúdos considerados e na sua estabilização entre registos. Relativamente ao número de conteúdos considerados, a análise dos resultados revela claramente que, depois da implementação da sequência didática, a maioria dos alunos registaram, tanto nos apontamentos como nas redações da produção final, um número de conteúdos superior aos registados na produção inicial. Por outro lado, a aplicação das diferentes estratégias de seleção e organização de informação adquiridas no decorrer da sequência didática, permitiu aos alunos uma seleção e organização efetiva da informação contida no *texto-fonte*. Como resultado verificou-se uma notória estabilização dos conteúdos considerados na produção final, sobretudo entre os apontamentos e os textos finais, ao contrário do que aconteceu na produção inicial. Estes aspetos demonstram claramente uma contribuição significativa da aplicação da sequência didática no desenvolvimento do EpA.

### **Dificuldades e constrangimentos no desenvolvimento da investigação**

Para além da síntese dos resultados e do destaque dos aspetos bem-sucedidos, é importante, nesta fase final, registar também as dificuldades e alguns aspetos porventura menos bem conseguidos.

No estudo, nomeadamente na parte do enquadramento teórico, foi referida uma fase importante do processo de escrever para aprender: o momento de revisão. Como nos diz Barbeiro (1999), ao nível da componente de revisão é feita uma avaliação da redação no que diz respeito a questões ligadas ao código linguístico. Neste ponto identificam-se e corrigem-se erros a vários níveis, entre eles, ortográficos, sintáticos, lexicais. Apesar das referências que sublinham a importância desta componente, a mesma não foi abordada ao longo do estudo e da implementação da sequência didática. O facto da componente de revisão não ter sido incluída na investigação propriamente dita, não resulta da importância que o investigador lhe atribui, mas sim de um constrangimento que se regista de seguida. O trabalho de projeto aqui apresentado foi desenvolvido no último período de estágio do mestrado. A aplicação das tarefas de investigação aconteceu ao longo de dois meses, o que constitui um período de tempo evidentemente muito curto para a realização da

investigação. Considerando esta condicionante temporal, definiu-se que o estudo incidiria apenas nas componentes de planificação e redação do processo de escrever para aprender.

No entanto, é importante sublinhar que a eficácia do trabalho sobre a escrita aqui apresentado depende do envolvimento de todas as componentes do processo, da mesma forma que depende da continuidade do trabalho ao longo dos anos de escolaridade e, finalmente, da intencionalidade que o professor coloca nas tarefas de escrita que desenvolve.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, T. Á. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación* (353).
- Angulo, T. Á., Marugán, D. P., & López, M. P. (2007). De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica (lengua y Literatura)*, 19, 31-46.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita - a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. B., & Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Paper presented at the VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Braga.
- Carvalho, J. B. (2001) O ensino da escrita (pp.73 – 92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula*, 175, 15-22.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Vol. I-III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação – da conceção à realização*. Lusociência.
- Gallego, L. V., Alvarez, M. A., & Eulate, C. A. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Paper presented at the I International Conference - Keys to student involvement in the university, Girona.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pereira, L. A. (2000). Sequência didáctica. In Lamas, Estela Pinto Ribeiro (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2002). *Para uma Didáctica Textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Cifop.
- Pereira, L. A., & Pinto, M. (2008). Escrever para aprender: Experiências didácticas. In L. F. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (Eds.), *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Investigação em Educação (CIED) - U. Minho (Editado em CD-ROM).
- Pinto, M. O. (2011, junho). *Estratégias didácticas para escrever para aprender*. Paper presented at the Ensinar Português hoje: problemas e desafios, Universidade de Aveiro.
- Pinto, M. O. (2013). *Escrever para aprender a expor - práticas de escrita no ensino básico*. Paper presented at the V Encontro internacional de reflexão sobre a escrita, Aveiro.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas*. (Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Pinto, M. O., & Pereira, L. A. (2006). *Escrever para aprender: experiências didáticas*. Paper presented at the III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, ESE de Leiria.
- Reis, C. c., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- SIM-SIM, I (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.